CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Luca Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza
(Organizadores)

Ano 2021

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Luca Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza
(Organizadores)

Ano 2021

Atena
Editora

Atena
Editora

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ano 2021

Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C244 Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira, Ilvanete dos Santos de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-167-8
DOI 10.22533/at.ed.678211106

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). IV. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021, com a aprovação do uso das vacinas no Brasil e com aplicação a passos lentos, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos "aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas". Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Como assevera Santos (2020), desde que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo o mundo tem vivenciado um permanente estado de crise; onde a educação e doutrinação, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado são os principais modos de dominação ao nível dos Estados.

Nesse sentido, a pandemia, ainda segundo o autor anteriormente referenciado, veio apenas agravar a crise que a população tem vindo a ser sujeita. Esse movimento sistemático de olhar para as crises, postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de "[...] claridade pandêmica", que é quando um aspecto dessa crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que aceitaram fazer parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O AVANÇO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA E SEUS IMPACTOS SOBRE AS TERRAS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O CASO DA ALDEIA AÇAIZAL – AMAZÔNIA – BRASIL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 29/04/2021

Hellen Regina Martins Rocha
Programa de pós-graduação em Educação Escolar Indígena - Universidade do Estado do Pará
Santarém-Para
https://orcid.org/0000-0002-8090-7870

Vanja da Cunha Bezerra
Universidade do Estado do Pará. Núcleo de Formação Indígena
Belém-Pará
Orcid iD: 0000-0001-8734-7055

Messias Furtado da Silva
Universidade do Estado do Pará. Núcleo de Formação Indígena
Belém-Pará
https://orcid.org/0000-0001-6744-2055

Claudio Emidio-Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Belém-Pará
https://orcid.org/0000-0001-8769-5383

RESUMO: Este artigo é resultado de pesquisa do tipo participante desenvolvida no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará e tem como objeto de estudo os impactos ambientais que ocorrem pela inserção do cultivo da soja, no modo capitalista atual, no entorno do Território Indígena Korodoyb, região sudeste do Estado do Pará, e sua influência na forma de ser e viver de indígenas habitantes da Aldeia Açaizal. O objetivo desde foi conhecer tais impactos, construir material didático específico e diferenciado para trabalhar na escola indígena da aldeia, aplicar o material com os alunos para depois colher deles a percepção acerca dos danos que o avanço do agronegócio traz para o povo indígena. A pesquisa se realizou por meio de entrevistas abertas, observação, aplicação de atividades escolares, e construção de desenhos sobre a cartografia espacial local. Os resultados nos mostram a grande preocupação das lideranças com o avanço do agronegócio sobre as terras indígenas e que a percepção dos alunos sobre o problema se tornou mais fácil a partir do material construído, a partir do olhar do próprio indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Agronegócio, Impactos ambientais, Educação Escolar Indígena, Capitalismo.

THE ADVANCEMENT OF THE AGRICULTURAL BORDER AND ITS IMPACTS ON INDIGENOUS LANDS AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: THE CASE OF AÇAIZAL VILLAGE – AMAZONIA – BRAZIL

ABSTRACT: This article is the result of research of participant-type, developed in the Indigenous Intercultural Degree Course at the Universidade do Estado do Pará and its object of study is the environmental impacts that occur due to the insertion of soybean cultivation, in the current capitalist mode, around the Korodoyb Indigenous Territory, southeast region of the State of Pará,

and its influence on the way of being and living of indigenous habitants of Aldeia Açaizal, with the objective of knowing such impacts, building specific and differentiated didactic material to work in the village's indigenous school, applying the material with the students to later harvest their perception of the damage that the advance of agribusiness brings to the indigenous people. The research was carried out through interviews, observation, application of school activities, application of forms and construction of geographic drawings. The results show us the great preoccupation of the leaders with the advance of agribusiness on indigenous lands and that the students' perception of the problem became easier from the material built from the perspective of the indigenous person.
KEYWORDS: Agribusiness, Environmental impacts, Indigenous School Education, Capitalism.

1 I INTRODUÇÃO

É sabido que os povos indígenas ocupam a região amazônico desde tempos imemoriais e o direito a pertencer e permanecer no lugar em que está é garantida pela Constituição Federal de 1988. Os povos de origem amazônica têm suas relações sociais estabelecidas a partir das peculiaridades de sua cultura local, na qual está sob influência do clima, do território, das heranças culturais sobreviventes através dos anos, dentre outros. Nesse contexto, entende-se que a Amazônia possui uma influência notória na vida cotidiana daqueles que nela residem. Logo, todo ou qualquer fenômeno que venha alterar a normalidade da natureza biológica do território Amazônico, pode gerar consequências negativas para a vivência sociocultural dos povos habitantes nela. Inserido nesse contexto, é possível perceber na região do Tapajós os impactos ambientais ocasionados por algumas atividades vinculadas ao agronegócio, que passam a promover impactos negativos para os territórios indígenas, ocasionando a própria perda de território e modificações em sua forma de vida. O Brasil ao se ligar de forma indiscriminado a rede capitalista mundial, passa a negar direitos as minorias étnicas, dentre elas os povos indígenas. Um desses direitos negados, entre muitos outros, está um sistema de educação que atenda, conforme estabelecido na Constituição Federal e em outros documentos posteriores.

Assim, o objeto de estudo da pesquisa são os problemas relacionados aos impactos ambientais que ocorre pela inserção do cultivo da soja na região oeste do Estado do Pará, especialmente com relação a região do Tapajós, município de Santarém, sob o olhar dos sábios indígenas e estudantes do 6º ano do ensino fundamental, todos moradores da aldeia Açaizal.

Diante da problemática instalada e sob a ótica da educação escolar intercultural indígena, o estudo se pautou na busca de respostas a seguinte questão: Quais ações educacionais podem estar sendo inseridas no processo de ensino de alunos da Escola Indígena Dom Pedro II que podem contribuir para o entendimento das problemáticas ambientais, étnicas e sociais decorrentes do cultivo da soja e de outras culturas do agronegócio na região do oeste paraense?

A questão ambiental e a educação escolar indígena são temas particularmente relevantes para a região Amazônica, constante referência mundial quanto ao seu potencial biológico, especialmente pelas riquezas naturais da fauna e flora e a extensa lista de povos indígenas que nela habitam e que possuem com a floresta uma relação de reciprocidade e cuidado.

No entanto, nas últimas décadas, outros aspectos têm tomado o noticiário sobre esta parte da Amazônia. Dentre eles, dois preocupam sobremaneira as populações indígenas pela potencial possibilidade de causar desequilíbrio ambiental em seu habitat: 1) o desmatamento de grandes áreas de florestas nativas e o 2) avanço das fronteiras do agronegócio, principalmente da soja.

Tal preocupação se justifica pelo fato de, apesar da região também ser habitada por caboclos, ribeirinhos e imigrantes, são as comunidades indígenas as possuidoras das mais fortes raízes no lugar, contribuindo ainda mais para a caracterização da Amazônia como uma terra cheia de desafios aos que nela buscam oportunidades de trabalho e moradia. Dados colhidos pela Comissão Pastoral da Terra tratam por evidenciar de maneira clara essa realidade, especialmente no que tange a região do Tapajós. Segundo a Comissão Pastoral da Terra – (CPT) – Diocese de Santarém:

> A Comissão Pastoral da Terra (CPT), desde 2005 vem acompanhando e monitorando a expansão do monocultivo da soja no Pará”. [...] Em Santarém, com a construção do porto graneleiro, da multinacional Cargill, a região passou a ter um pólo promissor para o plantio de soja, apesar das denúncias de ilegalidade desse porto. [...] Esta corrida voraz por terras causou muitos conflitos sociais e se tornou comum ouvir relatos de casas queimadas, expulsões de famílias, ameaças de morte, intimidações às lideranças, grilagem de terras, supressão de florestas que também se tornaram manchetes dentro e fora do Brasil. (CPT, 2010, p.1).

Nesse contexto, é possível perceber que além dos indicadores ambientais negativos ocasionados por essa prática, surge ainda o agravante dos problemas do impacto nos territórios indígenas, na qual a ambição do homem é demonstrada por meio à invasão e uso indevido as terras indígenas, que se revela em afronta a Carta Constitucional Brasileira, pois esta garante aos povos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente habitam, bem como o usufruto exclusivo dos bens naturais dessas terras.

No entanto, consolida-se na região Oeste do Pará o avanço do capital privado e é difícil a reversão dessa realidade, pois do outro lado estão poderosos grupos econômicos multinacionais, prejudicando a afirmação de indígenas em seu território, a moradia e manutenção da cultura a partir de seus costumes e práticas cotidianas.

Tratar a questão do território e do meio ambiente da aldeia, no currículo da escola indígena, é de suma importância, pois não há como entender o espaço no qual vivemos em suas peculiaridades sem perceber os elementos sociais que o cercam. Nesse sentido, Santos (1977) propõe que a categoria formação econômica e social se mostra adequada

para ajudar à formulação de uma teoria válida do espaço, embora não seja possível falar de uma lei separada do desenvolvimento das formações espaciais, mas sim, de uma formação socioespacial.

Importante lembrar que preservar as florestas e toda riqueza existente nela depende em grande medida do esforço e luta dos beneficiados por ela, assim, é inegável afirmar que a demarcação de território indígena se mostra como uma demanda urgente, pois apesar de se perceber uma evolução da mentalidade a esse respeito e alguns avanços quanto às políticas públicas, a morosidade da justiça ainda atrasa determinados processos, apesar de relatos de comunitários e provas comprobatórias de sua origem indígena. Essa percepção se torna evidente quando se verifica alguns relatos registrados pelo projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (NCSA, 2015):

> "Nós vivemos numa terra indígena, de índio mesmo, todos nós somos indígenas. A primeira família que era um senhor conhecido como João Grande e o outro, Benilsimo, e depois veio outra família, que foi nossa raiz, que era Munduruku. Eles eram uma mistura de Munduruku e Apiaká. [...] Esse Apiaká eu conheci ele com vida. Mas os outros parentes dele eram Munduruku. No caso nós tivemos a raiz, que hoje nós somos reconhecidos como Munduruku através deles. [...] E até hoje nós ainda temos o sangue deles por aqui". (NCSA, 2015 Raimundo Nonato do Lago, Oficina de Mapas, Aldeia São Francisco da Cavada, em 25/08/2012).

Dentre os vários fatores da ameaça ao ambiente e a questão territorial indígena, a monocultura da soja na região amazônica tem destaque relevante, assim como o avanço da pecuária em extensões de floresta nativa. O cultivo do grão foi intensificado nos últimos dez anos, tendo como consequências a descaracterização da paisagem da floresta, além de danos aos ecossistemas da região. Apesar da exuberância apresentada pelas plantações, a maioria dos solos nos quais está fixada não possuem grandes riquezas de nutrientes. Embora as manchas de solos muito e moderadamente férteis somaram uma área equivalente a todas as áreas de produção agrícola do resto do Brasil, pois a maior parte dos solos amazônicos, possuem uma restrita camada de matéria-orgânica encontrada na superfície, conhecida como húmus. Ou seja, essa fertilidade foi desenvolvida graças a floresta nativa e a ciclagem de nutrientes. Com a retirada da floresta e subsequente implantação de monocultura e gado é previsto que em poucas décadas essa fertilidade venha a diminuir drasticamente, necessitando de insumos externos.

O cenário a partir da introdução do cultivo da soja na região, além de modificar a estrutura física, implicou em divergências intensas sobre o novo modelo de plantação. Até a chegada dos imigrantes da Região Sul, a agricultura de subsistência era a principal atividade das comunidades. A herança cultural indígena se expressa nos hábitos e na história de todos os moradores, contudo boa parte dessa cultura se perdeu gradualmente desde a chegada do não indígena, tentando sobrepor sua cultura sobre a cultura do povo nativo. O enfrentamento do problema socioambiental provocado pelo desmatamento e

o avanço da fronteira agrícola é, pois, necessário e urgente. Isto nos leva a perceber a responsabilidade da escola indígena de forma a atender o que está disposto nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena no Brasil (BRASIL, 1998). Como, essa responsabilidade fica difícil de ser correspondida devido a falta de políticas públicas que ajudem nessa efetivação, os próprios povos indígenas estão encontrando formas de lutar por seu espaço e por uma escola que seja passível de atender as suas necessidades.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na Aldeia Açaizal, localizada na região do Planalto Santareno, Km 35 da PA 370, uma das aldeias integrantes do Território Indígena “KoroDoyb”, do município de Santarém-Pará. As principais atividades econômicas da Aldeia estão relacionadas a agricultura, pecuária, produção de artesanato e funcionalismo público. Entre as manifestações culturais mais fortes destaca-se a culinária, medicina tradicional e rituais. Segundo Rêgo, Vieira e Nascimento (2016), na aldeia vivem 60 famílias.

De acordo com a NCSA (2015a) no Planalto Santareno existem quatro aldeias de origem Munduruku, distribuídas respectivamente nas comunidades de São Francisco da Cavada, Amparador, Açaizal e Ipaupixuna, cujos reconhecimentos são fruto de muitas lutas e mobilizações, evidenciadas pelas reuniões, encontros, manifestos dentre outros instrumentos de mobilização e organização indígena, cuja finalidade permeia as demandas e os direitos indígenas, que preconizados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) (Brasil, 1988), garantem, entre outros direitos, o reconhecimento dos direitos dos povos originários à terra a qual tradicionalmente ocupam, o reconhecimento das etnias e os direitos básicos como educação e saúde.

No Território Indígena KoroDoyb podem ser percebidas práticas de subsistência como a pesca, a caça, o artesanato, a medicina caseira e a agricultura familiar, representando traços da cultura indígena e com isso constituem-se como símbolos de sua identidade. A esse respeito, Carvalho (1985) explica:

> As sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias, utopias, símbolos, alegorias, rituais, mitos. (CARVALHO, 1985, p.11).

Nesse sentido, é perceptível a manutenção da cultura indígena nas aldeias localizadas no Planalto Santareno como um compromisso, uma prática cotidiana, expressão das formas de ser e viver das comunidades. Esse fenômeno é marcante no relato de uma das comunitárias de Açaizal, descendente da etnia Munduruku, quando conta sua prática de maneira poética, sendo uma relação entre a memória permeada pelos saberes ancestrais, tradicionais voltados para a realidade:

> “Esse aqui é nosso sabão caseiro. A gente sabe fazer sabão caseiro, remédio caseiro que tem uma riqueza tão grande. Ainda agora eu estava falando pra ela daquela erva, aquela vassoura que chama vassoura de botão, que é boa pra catarro no peito, pra todo tipo de inflamação ela é boa. Às vezes a gente não dá crédito nisso, mas tem muita riqueza na nossa comunidade. Muitas vezes a gente não dá importância nisso, mas as nossas aldeias são riquíssimas em remédios medicinais” (NCSA, 2015b, Oficina de Mapas, Aldeia Açaizal, em 12/08/2015).

A área que compreende o território “Korodoyb” é composta de roçados, as sedes das Aldeias, o lago do Maicá, e igarapés. Nestas áreas, os indígenas habitam há bastante tempo e nela desenvolvem suas relações de parentesco e solidariedade, compartilham os recursos naturais e suas histórias de vida e mais, recentemente, têm compartilhado também problemas de invasão e destruição de suas florestas e igarapés.

Metodologicamente podemos caracterizar o estudo, com uma aproximação nas premissas da pesquisa-ação, em razão da intervenção realizada no contexto educacional da Aldeia Açaizal para obtenção dos resultados. “A Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2004, p. 14). A Pesquisa-ação é uma forma de investigação centrada em uma auto-reflexão coletiva desenvolvida pelos membros de um grupo social com vistas a melhorar suas práticas sociais, educacionais e o entendimento das situações vividas no determinado contexto social.

Nossos interlocutores[1] no estudo foram o Cacique da Aldeia Açaizal, 1 (um) sábio[2], 01 (uma) professora da Escola Indígena Dom Pedro II e os alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola da aldeia. Com o cacique, o sábio e a professora desenvolvemos entrevistas semiestruturadas. Com este instrumento, se amplia o espaço de participação na construção de informações acerca do tema. As entrevistas tiveram como objetivo, constituir um corpo de informações sobre o tema em estudo a ser transformado em material didático, específico, a ser aplicado com os alunos da escola da aldeia. O sábio foi indicado pelo Cacique dentre as pessoas nas quais conhecem a história, tanto do Território Korodoyb quanto da Aldeia Açaizal e a professora selecionada atua com a disciplina de geografia no 6º ano do ensino fundamental. Todos foram instigados a responder a seguinte pergunta: Como era a aldeia Açaizal na época que o senhor chegou aqui?

Para entrevistar o cacique e o sábio, usamos como parâmetro o tempo de vivência no local da pesquisa, o caráter simbólico enquanto autoridade indígena e o conhecimento espacial acerca do local de pesquisa. Quanto a professora, o critério foi ministrar a disciplina Geografia. Os depoimentos foram gravados somente em áudio. Deixamos os interlocutores a vontade para contar o que sabiam, relatar suas vivências e as transformações percebidas na aldeia e no território indígena. Visando preservar a identidade dos participantes, os

---

1. A todas as pessoas foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde tomaram conhecimento da pesquisa e de adesão ao projeto, conforme procedimento padrão da UEPA;
2. Pessoas que tem conhecimento da história, cultura e ambientes da aldeia e do território.

depoimentos são indicados pela letra C para cacique, S para sábio e P para professora. Além das entrevistas, a constituição de dados formou-se pela observação do cotidiano da aldeia e práticas indígenas e pelo registro fotográfico da paisagem.

A segunda etapa da pesquisa foi transformar os depoimentos dos moradores e as observações locais em um material didático direcionada à alunos do sexto ano do ensino fundamental da Escola Indígena Dom Pedro II, da Aldeia Açaizal, com o objetivo de possibilitar o debate e a compreensão entre os alunos dos malefícios causados pelas práticas do agronegócio, assim como as grandes perdas de territórios que por uma ambição continuada, tendem a ocupar espaços pertencentes por direito aos povos indígenas. Desta forma se percebe a sociedade capitalista brasileira se apropriando dos territórios tradicionais de forma insidiosa e destituindo os povos locais de seu lugar ancestral. A turma do sexto ano era composta de 7 (sete) alunos, com idades entre 11 e 12 anos e o aplicação do material didático foi realizado em 5 encontros semanais. No último encontro, os alunos responderam a um pequeno roteiro de entrevista sobre a vantagem de trabalhar com material didático produzido pela e para a comunidade da aldeia e sobre o aprendizado sobre os impactos ambientais causados pelo agronegócio.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II, pauta suas ações na educação escolar indígena, oferecendo consideráveis contribuições para a educação escolar indígena na comunidade de Açaizal, procurando proporcionar uma educação contextualizada e bilíngue, abrindo espaço para novas ideias e novas formas de discurso etno-educacional.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já expresso anteriormente, apesar da CRFB/1988 garantir aos indígenas o direito de usufruto exclusivo sobre os bens naturais das terras que tradicionalmente ocupam e determinar à União o dever de proteger as comunidades indígenas e suas manifestações culturais, a preservação do meio ambiente em terras indígenas depende, em muito, da ação dos próprios indígenas em proteger o meio ambiente da aldeia, seja através de luta contra invasores e expansão do agronegócio, seja por ações internas de proteção do potencial natural das aldeias.

A cada visita à aldeia Açaizal eram perceptíveis as peculiaridades do povo Munduruku, seja no modo de vida cotidiano, nos costumes ou na simples necessidade de viver e ter sua subsistência retirada da própria terra, levando-nos ao entendimento de que as investidas das lavouras de soja em terras indígenas causam flagrante prejuízo aos costumes dos povos tradicionais. É o observado no depoimento abaixo:

> C. [...] "as modificações que a soja trouxe foi de cunho logo paisagístico alterou totalmente a paisagem a geografia da aldeia e com isso trouxe inúmeros problemas ambientais, porque antes da chegada da soja toda essa

> área que hoje é ocupado por essa monocultura ele tinha várias plantações, sítios, antigos sítios, onde as pessoas colhiam a jaca, colhiam laranja, tinham pés de coco, várias frutas que as pessoas utilizam para o sustento e depois que a soja entrou, os proprietários derrubaram e desmataram todas essas áreas. Tinha grandes áreas, tinha castanheira nessas áreas, tinha piquiazeiro, tinha grande quantidade de mangueiras e tudo isso servia de alimento para o pessoal da aldeia".

> "A nossa luta é principalmente contra esse tipo de desrespeito que acontece voltado pra derrubada de floresta... de mata, aterro dos nossos igarapés, poluição, isso tudo provocado principalmente a partir da chegada da soja em nossa região. Isso se intensificou mais a partir desse momento, porque nós preserva e luta contra o desmatamento, contra tudo que vem nos afligir".

No depoimento do cacique temos um panorama de como a expansão da fronteira agrícola, ao mesmo tempo que vem impactando fortemente a paisagem natural da aldeia e do território, tem gerado um sentimento de luta contra o desmatamento, de um lado, e de preservação, de outro.

De fato, o § 2º do artigo 231 da CRFB/1988, prevê que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios se destinam a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Os índios cuidam da terra porque com elas tem uma relação de identidade e dela retiram a maior parte do que precisam para viver. Segundo relatório da Rights and Resources Initiative ((TAULI-CORPUZ; ALCORN; MOLNAR 2018), as terras indígenas contribuem para o equilíbrio ecológico pois a maioria dos povos indígenas tem profunda compreensão da natureza e ajustam suas práticas para mantê-la em equilíbrio. Esse cuidado se manifesta no depoimento do sábio:

> S. "Lá em casa tem muda de castanheira, mas ninguém quer plantar uma muda de castanheira porque não tem fé que aquilo vai dar. E nós estamos com 50 anos aqui, e tem castanheira produzindo. Se nós, se o meu pai junto com nós quando era moleque não tivesse plantado, hoje nós não tinha".

Um dos elementos identitários mais fortes de um povo indígena é sua ligação com a terra, o profundo respeito pela natureza e a compreensão de por eles serem indígenas, são partes integrantes do ecossistema, refutam a ideia de supremacia sobre a natureza, zelando por sua manutenção e preservação. A CRFB/1988, em diversas passagens, busca consolidar um sistema de proteção às terras indígenas. Souza Filho (2013), nos lembra que a CRFB/1988, além de ser a primeira a incluir os direitos dos povos indígenas continuarem a sê-lo, estabeleceu com muita propriedade e talento os seus direitos sociais e territoriais.

> O primeiro é o direito a existir, que corresponde o direito à vida. Nesse caso, não se trata da vida individual de cada pessoa (é claro que cada indivíduo tem direito à vida), mas do direito a existência como grupo, isto é, a viver segundo seus usos, costumes e tradições, a viver segundo sua própria ordem (SOUZA FILHO, 2018, p. 89).

No entanto, tal direito nem sempre é respeitado, principalmente quando entra em confronto com o grande capital internacional. Para Castro (2017), as alterações territoriais presenciadas hoje na Amazônia são fruto da interação entre processos locais e a dinâmica dos mercados globais, fundamental para identificar as conexões explicando os fluxos transnacionais e a pressão de estruturas e de agentes econômicos sobre os recursos naturais. Por sua vez, Marés (2013), afirma:

> Tanto a Constituição como a legislação infraconstitucional e até mesmo atos internacionais em que o Brasil é signatário se propõem a proteger as terras indígenas defendendo-as e preservando-as sob o domínio de seus ocupantes tradicionais. Questiona-se, todavia, a efetividade dessa proteção a cada notícia de expurgos e invasões por multinacionais, madeireiros, garimpeiros e fazendeiros e até mesmo decisões judiciais ordenando ***reintegração*** de posse em favor de não índios em terras indígenas. (MARÉS, 2013, p. 169)

A falta de efetividade na norma constitucional é fortemente sentida no chão da aldeia, o que se depreende do depoimento abaixo:

> C. "Além de mudar a situação da paisagem, trouxe essa dificuldade na questão da alimentação que tinha um grande mudança não já não tem quanto tinha passado e aí com o passar dos tempos o seu jeito ele faz começa a fazer seu plantio e aí começa a jogar o veneno de inseto né e aí esses insetos eles não tem do outro a plantação eles partam para plantação do pequeno todo então essa todos os insetos que iriam para aquela plantação vem para plantação produtor aqui não pode plantar um cansado de feijão é porque enche de pragas dessas grandes áreas tem como eles coloca o veneno para afastar ela não tem hoje o produto ele não consegue produzir porque ela tem grande dificuldade nesse sentido".
>
> [...] "o sojeiro ele vai começá a fazer seu plantiu, e ai começa a jogar o veneno pra poder evitar algum tipo de inseto, começa a jogar inseticida e ai esses insetos eles não tendo outra plantação eles partem para plantação do pequeno produtor, então todos os insetos que iriam para aquela plantação vem para a plantação do pequeno produtor, hoje o pequeno produtor aqui não pode plantar um roçado de feijão porque enche de pragas vindos dessas grandes áreas".

No depoimento também se evidencia a perda de território, aqui concebido como espaço de desenvolvimento da cultura na aldeia. A perda se reflete desde o assoreamento de igarapés até o desmatamento propriamente dito. Essas mudanças são sentidas não só pelos indígenas, mas por todos os frequentadores da aldeia. No depoimento da professora isso fica evidente:

> P. "Só era vareda pra gente andar aí nessa estrada. Só era vareda. E não era nem aí, era mais embaixo. Quase bem pertinho do igarapé. Era só uma varedinha. Só era mata, mata. Isso aqui tudo era mata".

O depoimento de P reforça a constatação quando afirma que a abertura de caminhos e estradas modifica fortemente a paisagem. As terras indígenas têm sido alvo de diversas

formas de degradação ambiental. A fragilidade na fiscalização pelos órgãos competentes, o poderio econômico de mineradoras e madeireiras e as grilagens são problemas enfrentados por diversos povos indígenas.

Considerando os depoimentos das pessoas da aldeia e a observação do cotidiano, foi construída junto com os professores da escola um material didático sobre os impactos causados pelo agronegócio na região e implicações relacionadas, como a demora na demarcação de terras indígenas. Dessa forma foi possível trazer para o espaço da sala de aula a situação problema, no intuito de fomentar o debate e construir um entendimento e resistência coletiva da referida comunidade, contribuindo para o fortalecimento e defesa do seu patrimônio cultural.

Nessa perspectiva, entendemos a aproximação do estudo com as bases metodológicas e princípios da Pesquisa-ação, considerando a construção coletiva, e introdução de novos conteúdos programáticos, pertinentes a temática, possibilitando a ação-reflexão acerca dos danos causados pelo agronegócio em seus territórios, conteúdos esses que servem como instrumento de transformação. Foi eleita como base para desenvolver o material didático a disciplina de geografia, mas entendemos que a interdisciplinaridade se faz presente: Foram trabalhados os elementos peculiares da região do planalto santareno como características físicas, os danos socioambientais expostos pela implantação da monocultura da soja, bem como, as questões de territorialização indígena, percebendo-se o sistema capitalista como extremamente danoso aquela população indígena, a seus processos de sobrevivência e também as suas formas de aprender incluído aí a escolarização.

Compreender o espaço, o território e as questões demográficas como influenciadoras na cultura indígena se mostra como uma grande demanda da aprendizagem nas escolas indígenas. A partir dessa ótica, Freire (1996) propõe:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos (FREIRE, 1996, p.16).

Nas atividades com o sexto ano, realizou-se uma discussão acerca dos costumes e dos elementos geográficos constituintes da comunidade de Açaizal e do território Korodoyb e as concepções do espaço, na qual puderam ser expressas nos exemplos das características peculiares do planalto santareno, incluído aí meio urbano e muitos outros elementos do território como a fauna e flora, importantes para o aluno perceber-se no espaço geográfico da aldeia e em suas múltiplas relações. Após essa discussão, as

crianças foram apresentando tais elementos em cartazes, desenhos e outros materiais, mostrando a realidade da aldeia e do território acima citado.

Em seguida, a atividade discorreu acerca da paisagem, na qual os educandos foram conhecendo os elementos típicos da paisagem da aldeia, como os igarapés, as plantações de soja as quais surgem como novo elemento, a floresta e os animais peculiares da região. Nesse momento, pode ser percebido a importância da contextualização da educação, pois os educandos iam interagindo na medida a qual compreendiam a realidade socioespacial em que vivem.

Dentro do elemento geográfico conhecido como "lugar", a atividade discorreu acerca do entendimento do território indígena, na qual pôde ser discutido os pressupostos e caracterização do território dos povos indígenas e sua peculiaridade em relação aos outros espaços, principalmente em relação a sua importância para a manutenção da cultura.

A próxima atividade foi comparativa entre a geografia do território de antes descrito pelo cacique e sábio e a geografia atual da aldeia, pós introdução da cultura da soja no entorno da aldeia. Os próprios alunos foram exercitando sua memória sobre o ambiente da aldeia, como no depoimento abaixo:

> A1. "Antes era tão bom, tinha igarapé, a gente ia brincar. Agora é só lama e dá uma tristeza".

O depoimento é representativo das mudanças ocorridas na paisagem da aldeia, tanto no aspecto físico quanto nos impactos sobre a cultura do povo. Onde antes tinha um igarapé com volume de água suficiente para as pessoas brincarem, hoje só tem lama, modificando sensivelmente a paisagem e a vida da comunidade e retirando dos habitantes a possibilidade de continuar praticando sua cultura.

4 | CONCLUSÃO

A pesquisa nos permitiu compreender o impacto provocado pelo avanço da fronteira do agronegócio na região oeste do estado do Pará sobre as terras indígenas e a cultura desses povos e de como o sistema capitalista mundial ao qual o Brasil está atrelado interfere decisivamente na vida e no território dos povos indígenas na Amazonia e em especial na região de Santarém.

A primeira constatação diz respeito as modificações no espaço físico da aldeia e interfere nas formas de ser e viver dos indígenas. No relato dos entrevistados é possível perceber a grande preocupação com o desmatamento e o uso de agrotóxicos por parte das empresas agrícolas, as quais afetam plantas, animais e rios, diminuindo a oferta de caça, pesca e frutos. O uso de agrotóxico nas plantações de soja ao entorno da aldeia tem como consequência, também, as pragas sendo afastadas das lavouras de soja e que atacam a produção agrícola dos habitantes da aldeia, implicando ao indígena ser forçado a recorrer

aos produtos industrializados, alterando a cultura alimentar dos habitantes e, ao mesmo tempo, os expondo a doenças as quais não faziam parte de seu repertório e para os quais a medicina indígena tradicional não tem respostas, obrigando-os a recorrer aos hospitais das cidades próximas.

Outra consequência é o relativo afastamento das gerações jovens de suas raízes culturais e apego a terra. O relato do sábio é significativo ao afirmar que não se planta uma castanheira porque demora muito tempo para gerar frutos. Também os banhos de igarapé, as brincadeiras e o próprio cotidiano das pessoas da aldeia são alterados. No relato da aluna, cuja mudança no espaço geográfico da aldeia gera tristeza, se destaca uma mudança para pior na qualidade de vida das pessoas. O depoimento do cacique também nos mostra que os indígenas não estão parados e esperando as consequências do avanço do agronegócio, ao contrário, têm se organizado para lutar por seus direitos no plano externo e, ao mesmo tempo, buscar nos habitantes da aldeia um sentido de preservação do ambiente.

Uma constatação é de que os indígenas carecem de apoio do poder público, da sociedade civil organizada e de defensores tanto da questão ambiental como da causa indígena, pois estão em luta contra poderosos grupos econômicos multinacionais, para os quais o objetivo é o lucro e as questões ambientais não são prioridade.

Quanto a questão educativa, um dos problemas crassos que enfrenta a educação escolar indígena para a maioria dos povos indígenas é a inexistência de material didático específico e diferenciado na escola, produzido de acordo com a especificidade de cada povo indígena respeitando os elementos identitários de cada cultura e o projeto societário da aldeia e do território indígena. Na escola Dom Pedro II, da aldeia Açaizal, não é diferente. Os materiais quase sempre são os fornecidos pela Secretaria de Educação e não contempla as formas de ser e viver do povo. Assim, o material didático construído a partir das vozes de pessoas da comunidade se mostrou um elemento fundamental no oferecimento de uma educação contextualizada, na qual a realidade cotidiana dos educandos sirva como referencial de aprendizagem, evidenciado pelo fato dos alunos corresponderem de maneira positiva, pois puderam visualizar os processos de formação e transformação a partir de sua realidade, a qual está marcada pelas lutas dos povos indígenas e pelos problemas decorrentes do cultivo da soja na região.

O processo pedagógico desenvolvido com os educandos se mostrou salutar e participativo, respeitou o jeito de ser e viver dos habitantes da aldeia e as experiências dos educandos, fator este expresso na experiência vivida durante a aplicação do material didático com a comunidade da aldeia Açaizal, onde se experienciou desenvolver uma educação libertadora com os educandos, o que trouxe resultado positivo, podendo ser comprovado nas manifestações dos educandos em cada momento das atividades propostas. É possível afirmar que o material didático possibilitou, de maneira contextual, o entendimento acerca dos conceitos de espaço, paisagem e território, expressando de maneira clara a realidade

cotidiana da Aldeia “Açaizal” em suas peculiaridades e questões socioculturais e étnicas. As respostas dos alunos, a construção de desenhos retratando o espaço físico da aldeia e o nível de participação nas atividades propostas nos permitem afirmar que a aprendizagem se torna mais efetiva quando desenvolvida a partir da realidade dos educandos, respeitando os conteúdos específicos de cada disciplina e ao mesmo tempo, promovendo a educação intercultural pugnada pelos povos indígenas desde a década de 1970.

O estudo sobretudo, construiu um debate coletivo com as lideranças da Aldeia Açaizal, com os alunos, e com o professor por meio de entrevistas, materiais didáticos, acerca da temática, do agronegócio, que tem se mostrado extremamente danoso para realidade do povo indígena em geral e naquela aldeia. Ao mesmo tempo, que ensejou o fortalecimento de suas memórias ancestrais, da necessidade da resistência do povo indígena da Aldeia Açaizal, frente a esses desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional. 1988.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. 1998.

CASTRO, Edna Maria Ramos de. Amazônia na Encruzilhada: saque colonial e lutas de resistência. In CASTRO, Edna Maria Ramos de (Org.). **Territórios em Transformação na Amazônia:** saberes, rupturas e resistências. Belém: NAEA, 2017.

CARVALHO, J. M. **A Formação das almas:** o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Comissão Pastoral da Terra (CPT). **Os impactos Sociais da Soja no Pará.** Santarém. 2010 - Disponível em: <http:// www.cptnacional.org.br1.folha>. Acesso em: 29 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. Editora EGA, Bahia: Vitória, 1996.

MARÉS, Theo. Terras Indígenas. In, Souza Filho, Carlos Frederico Marés de; BERGOLD, Raul Cezar. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil**: desafios no século XXI. Curitiba: Letra da Lei, 2013.

Nova Cartografia Social da Amazônia (NCSA). **Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas Munduruku e Apiaká do Planalto Santareno:** Açaizal, São Pedro do Palhão, São Francisco da Cavada, Ipaupixuna e Amparador. Santarém: 2015a.

Nova Cartografia Social da Amazônia (NCSA). **Território Indígena Munduruku do Planalto Santareno.** Coordenado por Alfredo Berno de Almeida (PNCSA) UEPA: Santarém, 2015b.

RÊGO, Gilson de Jesus; VIEIRA, Judith Costa; NASCIMENTO, Nádia Socorro Fialho (Orgs.). **Oceypi Ekawen**: história da nossa terra. Santarém: Comissão Pastoral da Terra, 2016.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB, 1977. p. 81- 99.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Os Povos Indígenas e o Direito Brasileiro. In, Souza Filho, Carlos Frederico Marés de; BERGOLD, Raul Cezar. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil**: desafios no século XXI. Curitiba: Letra da Lei, 2013.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Marco Temporal e direitos coletivos. *In:* CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel (Orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa.** São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TAULI-CORPUZ, Victoria; ALCORN Janis; MOLNAR, Augusta. Cornered by Protected Areas: Replacing "Fortress" Conservation with Rights-based Approaches helps bring justice for Indigenous Peoples and Local Communities, Reduces Conflict, and Enables Cost-effective Conservation and Climate Action. **Rights And Resources Initiative**. 2018.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTOS SOCIAIS E A POLITICA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Data de aceite: 01/06/2021

Arminda Rachel Botelho Mourão
Professora Titular da Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Educação pela PUC/SP
http://orcid.org/0000/0002-1940-9477
http://lattes.cnpq.br/3864748731992379

William de Farias Barros
Aluno do curso de Pedagogia UFAM: Cidade: Manaus – AM
http://lattes.cnpq.br/3257736419647600

RESUMO: O artigo é fruto da pesquisa intitulada "Movimentos Sociais e a Política de Educação do Campo", que teve como objetivo analisar como a Educação do Campo Chega ao Estado do Amazonas. Para tal fizemos levantamento documental sobre as lutas empreendidas pela Federação do Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI/AM – em relação as questões educacionais e a Reforma Agrária no Estado do Amazonas, enfatizando quais as principais reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais. Para a análise nos ancoramos no paradigma marxista que tem como ponto central a luta de classes, que é a contradição constante existente na sociedade. Elaboramos levantamento documental sobre as lutas empreendidas pela FETAGRI em relação as questões educacionais e reforma agrária. A reforma agrária conta com o trabalho educativa com o ITEAM (Instituto de Terras do Amazonas) para efetuar a regularização fundiária, pois, sabemos que no campo Amazônico são várias as irregularidades praticadas dentre locais onde não há uma regularização constante. Dentre as irregularidades temos a grilagem de terras que consiste na falsificação de títulos de propriedade, manejo florestais que causam diversos danos ambientais, derrubada de floresta para a construção de pastos e até pistas de pouso clandestinas e também diversas serralherias ilegais. As reivindicações feitas pelos trabalhadores rurais demonstram como o campo ainda está longe de se tornar autossustentável apesar de ter os recursos para isso, mas devido a desigualdade na distribuição destes recursos um efeito de falta de infraestrutura é causado para os produtores de recursos provocando o êxodo rural, percebemos isso nas próprias reinvindicações que abrangem questões básicas que o estado deveria proporcionar como escola, saúde, segurança, empregos, eletricidade e até justiça.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Social, Educação do Campo, Reforma Agrária, Luta de Classes

SOCIAL MOVEMENTS AND THE FIELD EDUCATION POLICY

ABSTRACT: This Project adresses the importance of rural education, following a line of analysis from social movements, investigating proposals, struggles and achievements of movements that fight for education and land reform. The general objective is: To analyze how rural education reaches the State of Amazonas. The Specific objetives are: To make

a documentary survey on the struggles undertaken by FETAGRI in relation to educational issues; Make a documentary survey on the struggles undertaken by FETAGRI in relation to land reform: Check the main demands of the rural workers' union movement. The final results obtained were a total of 102 documents compiled in relation to education and land reform. The main authors who supported this reserach were Varella (1998) and Gohn (2004).
KEYWORDS: Social Moviment, Rural Education, Field policy.

INTRODUÇÃO

O artigo é fruto da pesquisa intitulada "Movimentos Sociais e a Política de Educação do Campo", que teve como objetivo analisar como a Educação do Campo Chega ao Estado do Amazonas. Para tal fizemos levantamento documental sobre as lutas empreendidas pela Federação do Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI/AM – em relação as questões educacionais e a Reforma Agrária no Estado do Amazonas, enfatizando quais as principais reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais.

O movimento compreendeu que a reforma agrária é essencial e que a educação vem trazer a leitura da vida e do mundo (SUESS, 2014). O referido autor enfatiza que a educação tem que ser construída coletivamente, é importante a interação entre o Poder Público, os movimentos sociais, os camponeses e os intelectuais que estudam a problemática.

Behring e Boscheti (2006) mostram que as conquistas políticas são decorrentes das lutas sociais. As autoras que utilizam a epistemologia marxista em seus estudos, apontam a luta de classes como movimento propulsor dos ganhos que a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 1995) conseguiu historicamente.

Para entender a problemática da Educação do campo no Amazonas torna-se necessário pesquisar os movimentos sociais do campo no Estado, para tal é importante compreender o que são movimentos sociais. Para Gohn (2004) as ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que impulsionam a conquistas de demandas sociais, são consideradas movimento social.

FUNDAMENTAÇAO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Existem vários paradigmas que são norteadoras das ações dos Movimentos Sociais, optamos na nossa análise pelo Paradigma Marxista. Para compreender como se deu a análise dos movimentos sociais, e suas categorias, e para que fique claro qual paradigma será utilizado para analisar os movimentos sociais realizados pela FETAGRI, o Quadro I foi gerado.

Paradigma Marxista: Centra-se nos estudos globais, nas contradições existentes e na luta entre diferentes classes sociais (GOHN, 2004)	
Noções desenvolvidas • Experiência Coletiva. • Campos de Força. • Organização Popular. • Projeto Político. • Cultura Política. • Contradições Sociais. • Movimentos Sociais Urbanos. • Meios Coletivos de Consumo.	**As categorias** • Classes Sociais. • Contradição. • Lutas. • Experiências. • Conflitos. • Interesse de classe. • Reprodução da Força de trabalho. • Estado. • Práxis.

Quadro I

A primeira categoria do paradigma marxista são as classes sociais. Ao ressaltar está categoria, ressaltamos as outras, pois, este paradigma parte da análise da luta histórica de classes, o dualismo presente na sociedade capitalista que há décadas e até atualmente provoca uma luta entre proletariado e burguesia.

Assim, as classes se organizam em uma coletividade formando uma identidade coletiva, onde, dentro deste coletivo, é formada uma corrente ideológica que orienta e educa os participantes, e todo este processo busca quebrar a ideologia dominante opressora e até causar uma revolução, criar uma nova ordem no Estado de acordo com o interesse da classe organizada.

Em suas especificidades econômicas, busca analisar a pressão estabelecida em cima do proletariado, e como ressaltado anteriormente, o paradigma foi criado em um momento histórico de desumanidade contra a classe trabalhadora e com a resistência do proletariado, a resposta foi a substituição da mão de obra humana pela mecanizada, contudo, a resposta do proletariado foi a destruição destas maquinas. Atualmente a mão de obra mecanizada está mais presente e substituindo a mão de obra humana em todas as áreas possíveis, inclusive nas licenciaturas com os cursos à distância, contudo, os professores continuam a resistir, assim como os camponeses e os trabalhadores industriais.

Levantamento documental sobre as lutas empreendidas pela FETAGRI em relação as questões educacionais

Um movimento social surge não a partir de uma liderança carismática que move coletivos, mas, surge a partir de cada ser social em sua individualidade, em seu reconhecimento da problemática semelhante ao seu próximo, o movimento social[1] surge da união de pessoas que se reconhecem como oprimidos em certa situação, como movimento feminista, estudantil e do campo e é nesse movimento que a educação está presente como afirma (CALDART, 2009, p.42)

1. Em outras palavras, existe um movimento social quando há uma ação grupal, quase sempre composta por pessoas com problemas homogêneos, não satisfeita com uma determinada situação, tendo objetivos e formas de alcança-los semelhantes e, principalmente, guiadas pela mesma ideologia. (VARELLA, 1998, p. 107)

> A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado das coisas.

O coletivo, a luta e história do Movimento social são gerados a partir de uma particularidade de indivíduos, portanto, os indivíduos que adentram em um movimento se educam por compartilhar de suas problemáticas individuais, que contribuem no processo de formação cultural, política e luta travada pelo coletivo, segundo Ghedin (2011, p. 57)

> O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas, visto que o contexto originário da Educação do Campo comporta toda uma situação que vai além da necessidade apenas de educação, mas também inclui o aumento da pobreza, da desigualdade e da exclusão social das famílias trabalhadoras em decorrência da ausência de políticas públicas.

De certo, a educação é produzida nos movimentos sociais, porém, é uma educação que varia de popular e cientifica, portanto, os movimentos sociais, não visam somente a materialidade territorial, mas também buscam suprir suas necessidades fundamentais como a Educação do campo, ou seja, uma educação que possibilite o homem subsistir em seu meio, pois, a educação rural é apenas uma adaptação da educação urbana para o campo, dessa forma, se torna uma educação que não leva em consideração os valores, cultura e modos de produção das famílias camponesas.

Muitos foram os documentos com caráter educativo de movimentos sociais, portanto, basicamente a maioria dos documentos compilados se encaixa no termo educação/movimento, considerando isso os documentos compilados que tem como ponto principal a educação do campo foram os seguintes:

A política de educação do Campo: entre o pensado e praticado	ENFOC Curso Regional de Formação Político-Sindical Caderno de textos (2009)	3º MODULO DO CURSO ESTADUAL DE FORMAÇÃO SOCIAL NO AMAZONAS – 5º TURMA. EFOFAM ESCOLA DE FORMAÇÃO DA FETTAGRI-AM LUGAR DE TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA (2014)
Ações educação do campo	CONSTRUINDO CAMINHOS NAS COMUNIDADES RURAIS PARA O FUTURO DO AMAZONAS EFOFAM (2014)	ENFOC ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONTAG Lugar de transformação política Relatório – Seminário Nacional de Sistematização (2008)
Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para uma construção de uma pedagogia de ATER. (2010)	ENFOC ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONTAG Curso de Formação de Educadores e Educadoras em Concepção, Prática Sindical e em Metodologias (2007)	Educação do Campo Semeando Sonhos... Cultivando Direitos (2010)
Curso Regional de Formação em Ação Sindical e Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário CADERNO DE TEXTOS II MÓDULO VIDA SINDICAL: HISTÓRIA, CONPÇÃO E PRÁTICA SINDICAL (2015)	ENFOC ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONTAG Curso de Formação de Educadores e Educadoras em Concepção, Prática Sindical e em Metodologias (2012)	Cartilha de orientação para os grupos do JOVEM SABER (2018)

Quadro II - Documentos que se referem educação/movimento

Alguns documentos não possuíam ano ou estavam incompletos, outros chegaram a ser analisados, como os cursos de formação que possuíam caráter de valorização da cultura, produção e principalmente consciência de classe se enquadrando no paradigma marxista e em suas categorias e no desenvolvimento de suas noções.

Levantamento documental sobre as lutas empreendidas pela FETAGRI em relação a reforma agrária

A reforma agrária, se torna abrangente quando levada para o âmbito do conflito, de certo, a equidade na distribuição de terra, provoca mudanças nos modos de organização de território, estado e economia, pelo fato de no sistema capitalista, se tornar comum, a não igualdade entre os homens.

A mudança é rejeitada pelo sistema conservador que busca defender de forma violenta o conservadorismo e ignorar qualquer ideia de igualdade perante os homens, dessa forma, causando uma situação de opressor e oprimido como afirma Veiga (1984, p. 18) "Até hoje, todas as tentativas feitas no Brasil para se optar por uma saída democrática para a questão agrária acabaram sendo frustradas por uma reação autoritária e violenta das classes dominantes."

Mas não somente isso, as classes dominantes buscam também reproduzir um holocausto ideológico[2] para que prevaleça somente uma ideia, contudo tal utilização de violência é ambígua, pois, a violência[3] utilizada por parte dos conservadores se torna legitima e aceitável por parte do estado, contudo, se os oprimidos se sentem ameaçados e decidem se defender, são vistos como criminosos como afirma Freire (2019, p. 59).

> Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua "generosidade", são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de "essa gente" ou de "essa massa cega e invejosa", ou de "selvagens", ou de "nativos", ou de "subversivos", são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os "violentos", os bárbaros", os "malvados", os "ferozes", quando reagem a violência dos opressores.

É no território que o homem se constitui como um ser de identidade individual e coletiva, onde se reconhece em sua situação de oprimido em certo local, tempo e história. A construção do território pode parecer algo pronto e acabado, onde os homens transitam e se inserem de acordo com suas necessidades. Contudo, o território pode ser construído através da instalação realizada por posseiros que pretendem subsistir em um local sobre a jurisprudência coletiva, onde os valores e leis dominantes opressoras não predominem, assim, formando um novo território.

Assim como nos compilados sobre a educação e movimentos sociais abrangeram a totalidade dos nossos objetivos, os documentos que abrangeram a reforma agrária foram muitos, portanto se apresentássemos uma tabela seriam os 102 documentos, porém, com muito esforço conseguimos analisar uma boa quantidade de documentos envolvendo a reforma agrária, foram os seguintes:

---

2. O discurso ideológico se caracteriza, justamente, pelo ocultamento da divisão, da diferença e da contradição. Portanto, através da ideologia é montado todo um imaginário e toda uma lógica de identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, escamotear a dominação, escamotear a presença do ponto de vista particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de ser o ponto de vista universal. (DECCA, 1992, pp. 46-47 apud GOETTERT, 2014, p. 19)
3. De origem latina, o vocábulo violência (*violentia)* originalmente designava "força que se usa contra o direito e a lei". Aos poucos, o termo passou a significar qualquer ruptura de ordem ou qualquer emprego de força para impor uma ordem. Estudos clássicos nas ciências sociais trazem à tona a discussão sobre as dimensões de legitimidade e poder enleadas no uso da violência (WEBER, 1974; ARENDT, 1994), que passa a significar o emprego da força sem qualquer legitimidade. Assim, essa força torna-se violenta quando perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações ou ultrapassam um limite (ANDRADE, 2007, P.129/130)

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA SUPERITENDÊNCIA DO INCRA NO AMAZONAS – SR/15 – AM DIVISÃO TÉCNICA OPERAÇÃO SUL DO AMAZONAS RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO DAS OCUPAÇÕES IRREGULARES NO SUL DO MUNICÍPIO DE LÁBREA (2005)	PLANO ESTRATÉGICO PARA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O COMBATE AO DESMATAMENTO E GRILAGEM DE TERRAS NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DA BR – 319; Versão 2.0; Coordenação: SDS SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL; Apoio: Ministério dos Transportes: Manaus 2005	ATA DA ASSEMBLEIA GERAL; ORDINARIA E EXTRAORDINARIA DO CONSELHO DELIBERATIVO 2010
COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ; Arquidiocese de Porto Velho; Porto Velho, 09 de outubro de 2006.	Ata da Assembleia Geral Ordinária do Conselho Deliberativo 2009	

Quadro III

Como o próprio título expõe, os documentos abrangem relatos, trazem dados, estatísticas e fotos, e discutem certas questões que envolvem reforma agrária, desmatamento, grilagem de terra, incêndios florestais, confrontos e até assassinatos, as Atas discutem certas questões em relação aos movimentos sociais, e através de discussões e debates tomam decisões em relação ao futuro sindical.

Principais reivindicações do Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais

Os principais documentos que tratam sobre as reivindicações dos movimentos sindicais são os documentos do Grito da Terra estes contém as principais reivindicações feitas pelos trabalhadores a partir do movimento grito da terra que é realizado com a participação das FETAGS, sindicatos rurais e instituições, não somente reivindicações, mas também para defender seus direitos, ideologias e ideias como reforma agrária, sustentabilidade, educação e trabalho, as edições do grito da terra são as seguintes.

6º Grito da terra Amazonas – 2011 por um Amazonas Sustentável, Sem fome e Sem Pobreza. CONTAG, FETTAGRI-AM STTR's	CADERNO DE RESPOSTAS 2014 20º GRITO DA TERRA CONTAG	GRITO DA TERRA AMAZONAS 2008 REFORMA AGRÁRIA.
MOBILIZAÇÃO PARA O 6º GRITO DA TERRA ESTADUAL 2011 FETTAGRI/AM	GRITO DA TERRA AMAZONAS 2007 REFORMA AGRÁRIA.	GRITO DA TERRA AMAZONAS 2009 REFORMA AGRÁRIA
7º GRITO DA TERRA AMAZONAS 2012 Em defesa da Reforma Agrária, Agricultura familiar, Sustentabilidade e Serviços Ambientais.		

Tabela IV

Para a melhor compreensão da natureza das reinvindicações, apresentaremos as reinvindicações sobre reforma agrária, porém, é importante ressaltar que são muitas, como natureza, mulher, juventude, políticas agrícolas, terceira idade e INCRA. As reivindicações foram extraídas do documento: Grito da terra Amazonas 2007.

Reforma agrária:

> 1 – Fortalecimento do ITEAM, para regularização fundiária de sua competência;
>
> 2 – Implantação de escritórios do ITEAM nos municípios;
>
> 3- Que o governo faça o levantamento da cadeia dominial;
>
> 4 – Que o governo do Estado de atenção e assistência aos Projetos de Assentamentos;
>
> 5 – Criar Projetos de Assentamento dentro da área de sua competência;
>
> 6 – Que o Governo do Estado faça a arrecadação das áreas para fins de Reforma Agrária;
>
> 7 – Que o governo faça convenio com o MDA para o Programa da 1ª Terra;
>
> 8 – Construir uma base cartográfica única em conjunto como INCRA, promover a regularização fundiária nas áreas de suas competências; (Amazonas, 2007, p.1)

A reforma agrária conta com o trabalho educativa com o ITEAM (Instituto de Terras do Amazonas) para efetuar a regularização fundiária, pois, sabemos que no campo Amazônico são várias as irregularidades praticadas dentre locais onde não há uma regularização constante. Dentre as irregularidades temos a grilagem de terras que consiste na falsificação de títulos de propriedade, manejo florestais que causam diversos danos ambientais, derrubada de floresta para a construção de pastos e até pistas de pouso clandestinas e também diversas serralherias ilegais.

Sendo assim, para melhor realização de uma fiscalização e de uma regularização fundiária, é necessário o Estado ficar mais presente em seu campo, dessa forma, se torna necessário instalar bases de regularização em cada município.

O movimento social Grito da Terra, se encaixa no padrão do movimento do consenso (GOHN, 2004) pois, diferente do movimento do conflito que busca causar uma revolução, o movimento Grito da Terra busca conquistar espaço nos direitos Brasileiros, assim, não alterando a ordem social, portanto este movimento busca ajuda do governo e não derrubá-lo, dessa forma é necessário uma luta conjunta entre estado e movimento social, para finalmente realizar a reforma agrária, mas para se realizar a reforma agrária, antes é necessário realizar a regularização, para verificar terras improdutivas ou irregulares para realizar a arrecadação e destiná-las a quem precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Levantamento documental das lutas empreendidas pela FETAGRI-AM nos possibilitou uma ampliação do ponto de vista, de como ocorre a formação de um movimento social e concluímos que a formação ocorre a partir do processo de luta de classes, desta forma utilizando o paradigma Marxista para a análise dos dados podemos perceber que desde as primeiras organizações coletivas que formaram os primeiros movimentos sociais até os movimentos atuais que a luta contra a desigualdade e opressão não estão nem perto de acabar, pois, ainda não há uma consciência por parte dos cidadãos Brasileiros que a reforma agrária não é uma questão somente do camponês sem-terra, mas é uma questão de todo cidadão preocupado com o futuro e desenvolvimento do país.

Infelizmente os dados demonstram diversos conflitos agrários no que tange invasão de terras, desmatamento, grilagem e um aumento de queimadas e demora para efetivação da reforma agrária. Porém, com uma parceria, estado, INCRA, IBAMA, FETAGRI, entre outros movimentos sociais houve um avanço no que tange o combate a irregularidade na posse de terras, grilagem, e houve também a arrecadação de terras com os fins de distribuí-las, assim como efetivam a distribuição de cestas básicas.

Quanto ao levantamento documental referente a educação, ocorreram muitos cursos ofertados na escola de formação da FETAGRI e muitos programas criados como o Jovem saber, contudo não foi possível uma análise tão abrangente, mas, pelo analisado percebemos como tais cursos e formações seguem um padrão curricular inclusivo e com aprendizagem significativa, com conteúdos interdisciplinares voltados para a realidade do campo, não somente querendo educar o cidadão do campo, mas o fazer reconhecer e internalizar sua identidade individual e coletiva.

Outro ponto apresentado em documentos de reforma agrária é a totalidade do mesmo, pois, não é somente um movimento que busca o desenvolvimento do campo, mas é um movimento educativo, e no caso, a educação é uma estratégia de luta, pois, é a partir

dela que os movimentos sociais avançam em seus objetivos e com a formação adequada conseguem ingressar em novos pontos estratégicos políticos buscando aumentar sua influência para atingir seus objetivos de um país mais igualitário.

As reivindicações feitas pelos trabalhadores rurais demonstram como o campo ainda está longe de se tornar autossustentável apesar de ter os recursos para isso, mas devido a desigualdade na distribuição destes recursos um efeito de falta de infraestrutura é causado para os produtores de recursos provocando o êxodo rural, percebemos isso nas próprias reinvindicações que abrangem questões básicas que o estado deveria proporcionar como escola, saúde, segurança, empregos, eletricidade e até justiça.

Observamos que os movimentos sociais não somente reivindicam tais melhoras, mas como também reivindicam um lugar para trabalhar junto ao estado para que essas melhoras sejam efetivadas e para garantir que as decisões em relação ao campo sejam tomadas por pessoas que vivem no campo e não fora dele.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carla Coelho. Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal. **Brasília: Tese produzida para o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)**, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**? São Paulo: Cortez, 1995.

BEHRING, Elaine e BOSCHETTI, Ivanete. **Políticas Sociais**: Fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

CALDART, Salete Roseli. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO**. Trabalho, educação e saúde, vol. 7, núm. 1, marzo-junio, 2009, pp. 35-64. Escola politécnica de Saúde Joaquin Venâncio, Rio de Janeiro, Brasil

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**/ 69. Ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GHEDIN, Evandro (org), vários autores. **O Vôo da Borboleta – Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. / - Manaus: Edições UEA/ Ed. Valer, 2011

GOETTERT, Jones Dari. **Introdução à história do movimento sindical** / -- 3ª ed. 1ª reimp. – Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos.** 4ª edição : Agosto de 2004. Edições Loyola, São Paulo / Brasil.

SUESS, Rodrigo Capelie; DE CARVALHO SOBRINHO, Hugo; BEZERRA, Rafael Gonçalves. Educação no/do Campo: Desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 1, o. 81 – 100, 2014.

VARELLA, Marcelo Dias. **Introdução ao direito à reforma Agrária o direito face aos novos conflitos sociais**. Todos os direitos desta publicação reservados à – LED – Editora de direito LTDA 1998. R. Rita Ismael, 15 (Produção), 29 (Administração) e 40 (Comercial) Jardim Amália.

VEIGA, José Eli. **O QUE É REFORMA AGRÁRIA**. São Paulo : Abril cultural ; Brasiliense 1984. (Coleção primeiros passos ; 9)

CAPÍTULO 3

CICLO DE DEBATES DE POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Data de aceite: 01/06/2021

Ethel Louise Pereira dos Santos
Dept.º de Administração Pública, Universidade Federal de Lavras - DAP/UFLA
Lavras-MG
http://lattes.cnpq.br/5056465070281133

Larissa Antunes Zanotti
Dept.º de Administração Pública, Universidade Federal de Lavras - DAP/UFLA
Lavras-MG
http://lattes.cnpq.br/8965113834021470
https://orcid.org/0000-0002-5895-4304

Maria Virgínia Martins Mattar
Dept.º de Administração Pública, Universidade Federal de Lavras - DAP/UFLA
Lavras-MG
http://lattes.cnpq.br/3629319211419199

Nathália Gonçalves Ferreira
Dept.º de Administração Pública, Universidade Federal de Lavras - DAP/UFLA
Lavras-MG
http://lattes.cnpq.br/4685318775525134

Giovanna Carvalho de Almeida Avelar
Dept.º de Administração Pública, Universidade Federal de Lavras - DAP/UFLA
Lavras-MG
http://lattes.cnpq.br/6034171106335071

Gustavo Costa de Souza
Dept.º de Administração Pública, Universidade Federal de Lavras - DAP/UFLA
Lavras-MG
http://lattes.cnpq.br/0152465744578116
https://orcid.org/0000-0003-4564-1277

RESUMO: O Ciclo de Debates de Políticas Públicas é um projeto de extensão que tem como objetivo promover debates relevantes sobre políticas públicas em diversas áreas, permitindo a associação entre teoria e prática à comunidade acadêmica e possibilitando estabelecer vínculos entre a universidade, representantes da sociedade civil e do poder público, especialistas, pesquisadores, profissionais e beneficiários de políticas públicas. O projeto é realizado na UFLA desde 2014 e o presente trabalho se concentra na análise da realização de suas nove edições. Como resultados da pesquisa, pode-se constatar que o projeto tem contribuído para a formação acadêmica dos discentes e também para a sociedade, por criar um espaço de interação e troca entre múltiplos atores e o poder público. Estes resultados, reflexivamente, também têm contribuído para a própria reconfiguração do projeto, que ganha novos contornos na medida em que se consolida como atividade acadêmica do curso de bacharelado em Administração Pública.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão, Debates. Parceria, Difusão de conhecimento, Políticas Públicas, Administração Pública.

SERIES OF PUBLIC POLICY DEBATES: BRINGING UNIVERSITY AND SOCIETY CLOSER TOGETHER

ABSTRACT: The Series of Public Policy Debates is an extension project that aims to promote relevant debates on public policies in various areas, allowing the association between theory and practice to the academic community and enabling the establishment of links between

the university, representatives of civil society and public authorities, experts, researchers, professionals and beneficiaries of public policies. The project has been carried out at UFLA since 2014 and the present work focuses on the analysis of the realization of its nine editions. As research results, it can be seen that the project has contributed to the academic training of students and also to society, by creating a space for interaction and exchange between multiple actors and the government. These results, reflexively, have also contributed to the reconfiguration of the project itself, which takes on new contours as it consolidates itself as an academic activity of the bachelor's degree course in Public Administration.
KEYWORDS: Extension, Debates, Partnership, Knowledge sharing, Public Policies, Public Administration.

1 | INTRODUÇÃO

O Ciclo de Debates de Políticas Públicas é um projeto de extensão do bacharelado em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras (UFLA), em atividade desde 2014. Seu objetivo inicialmente foi aproximar a teoria e a prática através da criação de espaços que possibilitam a troca de experiências entre discentes do curso e a multiplicidade de atores que de algum modo estão envolvidos com políticas públicas: profissionais, beneficiários, especialistas, pesquisadores, burocratas de nível de rua, políticos, militantes de movimentos sociais, líderes comunitários e demais interessados.

Tal aproximação ocorre por meio de debates que suscitam a troca de experiências, abrindo uma via de mão dupla. Por um lado, promove discussões junto à comunidade acadêmica e à sociedade local, que agregam conhecimentos sobre políticas públicas; por outro, abrem um canal junto ao público, permitindo sua aproximação com atividades de ensino, pesquisa e extensão. É um espaço que se propõe à troca de saberes e experiências.

Ao longo do tempo, laços foram sendo construídos junto aos agentes públicos e egressos do curso que começaram a se inserir em cargos da gestão pública nas mais variadas áreas - prefeituras, secretarias municipais, assembleias municipais, em cargos públicos comissionados ou não, em atividades de consultoria, em organizações sociais e nas mais diversas áreas de colocação profissional. Estes laços tornaram-se uma grande rede que permitiu novas articulações entre a universidade e a sociedade.

Este trabalho teve como objetivos apresentar um balanço das nove primeiras edições, realizadas entre 2014 e 2019, fazer uma análise das finalidades do projeto ao longo do tempo e apontar para a sua reconfiguração para os contextos e perspectivas futuras. Neste artigo procuramos refletir sobre as atividades de extensão à luz da experiência adquirida, bem como registrar e difundir experiências, colaborando para a co-construção de conhecimentos.

Na perspectiva teórica, partimos do conceito de comunidades epistêmicas e comunidades de práticas, a fim de analisar as finalidades do projeto. A metodologia privilegiou a observação participante e a análise documental, além da pesquisa bibliográfica. Como

resultados, apresentamos um quadro sintético das edições realizadas entre 2014 e 2019, discutimos a sua reconfiguração e apontamos para as perspectivas futuras para o projeto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas educacionais e o capitalismo contemporâneo

O estágio atual do capitalismo no Brasil é de traços marcadamente neoliberais. De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo estimula um processo de concorrência permanente, privilegiando a rivalidade e a competição. O sujeito tipicamente neoliberal é o empreendedor capaz de aproveitar as oportunidades de obtenção de lucros a partir de processos de concorrência. O ideário neoliberal atribui ao mercado a centralidade da mediação dos processos sociais. Neste sentido, adquire também um papel de modelo para a formação, a educação e a disciplina dos sujeitos econômicos. Ao reflexo do mercado e de suas normas, o sujeito neoliberal é aquele que aprende a se autoconduzir, se autodisciplinar, se autoeducar, se autoformar.

A razão neoliberal, segundo Dardot e Laval (2016), dissemina o modo de gestão empresarial como se este tivesse validade universal, pronto para servir, com eficiência e eficácia, a qualquer tipo de organização, inclusive aquelas de caráter público. Esta pretensa validade universal dos modos de gestão empresarial se manifesta de múltiplas formas. No nível organizacional, instrumentos como rankings de classificação e métricas de aferição de produtividade governam as ações coletivas da comunidade universitária, incentivando uma competição; no nível individual, um sistema concorrencial em torno de vagas, bolsas e a figuração nos mais diversos rankings, para além do sistema de aferição da produtividade, moldam a subjetividade de pesquisadores em torno de valores de competição e concorrência orientada também por um modelo humano genérico (DARDOT; LAVAL, 2016:155).

Em uma outra perspectiva e como instrumento de planejamento do Estado democrático de direito, surge o Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas a fomentar o aprimoramento de políticas públicas de educação, a partir da Lei nº 13.005/2014. Com duração de dez anos, o PNE surge com uma proposta que se opõe ao neoliberalismo vigente, no sentido de promover debates entre diversos atores sociais e o poder público, por meio de um regime de colaboração entre a União, estados e municípios, na definição de objetivos e metas que vão do ensino infantil até o superior. “O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Na definição de suas metas, o PNE fomenta a importância de projetos de extensão universitária, no que concerne às áreas de pertinência social. Num contexto onde

predominam valores da razão neoliberal, a extensão universitária constitui um espaço onde se pode trabalhar com mais liberdade outros valores como a solidariedade e o cooperativismo. Assim, a extensão permite que se crie alternativas, uma vez que ao colocar a universidade em contato com a sociedade, por sua vez, permite que a comunidade acadêmica aprenda a partir de saberes outros, além dos canônicos.

2.2 A universidade sob a perspectiva da extensão e a interface com o Ciclo

No que tange à extensão universitária, a Constituição Federal prevê em seu artigo 207, que a extensão, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, deve ser regida pelo princípio de indissociabilidade, instituindo assim um projeto democrático de sociedade (BRASIL, 1988). O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira (FORPROEX), define extensão universitária como o "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade" (FORPROEX, 2001).

No debate sobre a flexibilização curricular da Educação Superior, tema central do FORPROEX 2006, se estabelece a compreensão de extensão universitária como atividade inerente ao processo formativo acadêmico que, para além da sala de aula, compreende vivências que promovem trocas e relações numa determinada realidade social. A extensão é também compreendida como um espaço propício à reflexão crítica sobre as práticas acadêmicas frente às demandas da sociedade e sobre a formação de profissionais capazes de promover transformações sociais (FORPROEX, 2006). Nesta concepção, o campo das políticas públicas demonstra-se propício à realização de atividades de extensão universitária.

A Universidade Federal de Lavras (UFLA) tem como uma das suas principais políticas a interação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que oferece espaço e possibilidade de constituição de grupos de extensão por docentes, com a participação de técnicos, discentes e membros da comunidade externa. Os núcleos e entidades de extensão proporcionam espaços de vivência prática e de ação junto à comunidade onde a Universidade se insere, possibilitando o compartilhamento do conhecimento técnico adquirido por meio da pesquisa e do ensino, transformando, desse modo, a realidade da sociedade lavrense e região.

As ações dessas entidades de extensão são promovidas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento Tecnológico e Social (CODETS). São consideradas atividades de extensão aquelas promovidas por núcleos de estudos, empresas juniores e uma incubadora tecnológica social. De acordo com o site da PROEC, atualmente, existem mais de duzentas delas atuantes em diversas áreas do conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento científico, social, cultural e econômico. Nesse mesmo site há um Catálogo de Entidades de Extensão, no qual 102 Entidades atenderam a chamada e compõem este catálogo.

Não obstante, a Universidade promove um evento chamado Congresso de Extensão (CONEX), que busca fomentar discussões e debates em torno da Extensão Universitária e suas contribuições para a sociedade. Este evento tem por finalidade trazer ao conhecimento da comunidade acadêmica os resultados dos variados projetos de extensão da UFLA, além de incentivar a troca de experiências entre a universidade e a sociedade. No ano de 2019, em sua 14ª edição o evento teve como tema "Importância da Internacionalização no desenvolvimento das Universidades Brasileiras", houve premiações para os trabalhos que contemplassem o tema.

O projeto em questão apresenta um papel relevante à inter-relação entre Universidade, Estado e sociedade mediante a prática extensionista. Nesse viés, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Lavras(2020) no que concerne às atividades de extensão universitária, estas devem se orientar por uma concepção que valorize a sociedade e suas demandas, de modo a estabelecer uma relação dialógica com esta e com a pluralidade de setores que a compõe (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2020), objetivando, assim, um processo de aprendizagem colaborativa e a construção democrática de conhecimento. Dessa forma, o Ciclo de Debates visa trazer resultados positivos para os discentes tanto no que diz respeito à formação acadêmica-profissional mediante ações práticas e a aquisição de novas competências, quanto para a formação de uma consciência crítica e cidadã proporcionada pela experiência extensionista.

A Universidade adota uma postura quanto à extensão vinculada a um conhecimento inovador e embasado em perspectivas includentes e, dessa forma, esta deve levar seus conhecimentos e produtos à sociedade, bem como aprender e se transformar com as diferentes práticas sociais e formas de saberes populares (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2020). Nessa perspectiva, o Ciclo de Debates visa integrar e estabelecer vínculos entre os atores envolvidos, de forma a proporcionar uma troca de experiências e uma reflexão contínua e duradoura sobre as diversas faces relacionadas às políticas públicas e o exercício da cidadania, bem como dar visibilidade às mazelas e demandas sociais. Sendo assim, a extensão promove uma relação de cooperação entre os atores envolvidos e deve priorizar projetos, programas e atividades que visem estimular a transformação social (UFLA, 2020) e, portanto, avanços qualitativos e democráticos no que tange à educação.

O Ciclo de Debates de Políticas Públicas foi idealizado com o intuito de promover conhecimento e estimular o debate sobre este que é um tema primordial tanto para o funcionamento do Estado, quanto, principalmente, para que se compreenda e se aprimore as inter-relações entre sociedade, Estado, política e economia. O projeto surge da articulação entre sociedade e universidade, tendo como principal prerrogativa a inserção e discussão de temáticas de interesse da sociedade e da comunidade acadêmica relativas à Administração Pública. As políticas públicas, por outro lado, abrangem uma multiplicidade

de atores e a extensão universitária nesta área possibilita a reunião de profissionais, especialistas, pesquisadores, estudantes e cidadãos para debaterem problemas públicos e buscarem soluções (SANTOS, SOUZA, MOREIRA, 2016).

No que diz respeito a esta multiplicidade de atores que estão envolvidos com as políticas públicas, podemos recorrer ao conceito de comunidades de prática e comunidade epistêmica. Comunidades de prática são aquelas em que as pessoas ligam-se umas às outras pelo engajamento mútuo, em atividades compartilhadas, orientadas por um senso de propósito coletivo (KIMBLE; HILDRETH, 2004). Já o conceito de comunidade epistêmica diz respeito àqueles grupos de pessoas que possuem conhecimento socialmente legitimado e que atuam junto a Estados para produzir políticas (SOARES, VITELLI, 2016). As comunidades de prática e epistêmica não são excludentes, mas se complementam.

De acordo com Schommer (2005), é de suma importância criar espaços institucionais que permitam ou facilitem a ocorrência de ações diversas de valorização dos diferentes tipos de conhecimentos, passando assim por uma imaginação epistemológica e democrática. O compartilhamento, diálogo e confronto, por pesquisadores, estudantes, integrantes de grupos e comunidades as mais diversas, pode gerar comunidades epistêmicas mais amplas, tornando a universidade um espaço público de conexão, de interconhecimento, no qual todos possam ocupar a posição de aprendizes (SCHOMMER, 2005).

3 | METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo qualitativa e refere-se à análise das edições do Ciclo de Debates de Políticas Públicas da UFLA desde 2014. Foi realizada uma pesquisa documental, a partir dos relatórios de cada edição do projeto, bem como de documentos relativos à proposta de projeto cadastrado na pró-reitoria de extensão, além da pesquisa bibliográfica, que abrangeu artigos que tiveram o projeto como objeto. A pesquisa também valeu-se de reuniões com a equipe do projeto e o orientador, nas quais se discutiu propostas de reconfiguração do projeto que vêm sendo implementadas e acompanhadas ao longo da pesquisa. Assim, a metodologia também privilegiou a observação participante, já que as autoras do trabalho atuaram como bolsistas do projeto.

A partir das etapas para realização do Ciclo de Debates de Políticas Públicas, os processos foram desenhados à luz do conceito *Business Process Management* (BPM) - em português Gerenciamento de Processos - e consiste no mapeamento de processos para realização de melhorias posteriores. No entanto, o mesmo fora utilizado neste trabalho somente com a finalidade de demonstração das atividades, proporcionando uma visualização clara e detalhada das etapas de pré-projeto, projeto e pós-projeto, respectivamente, conforme segue:
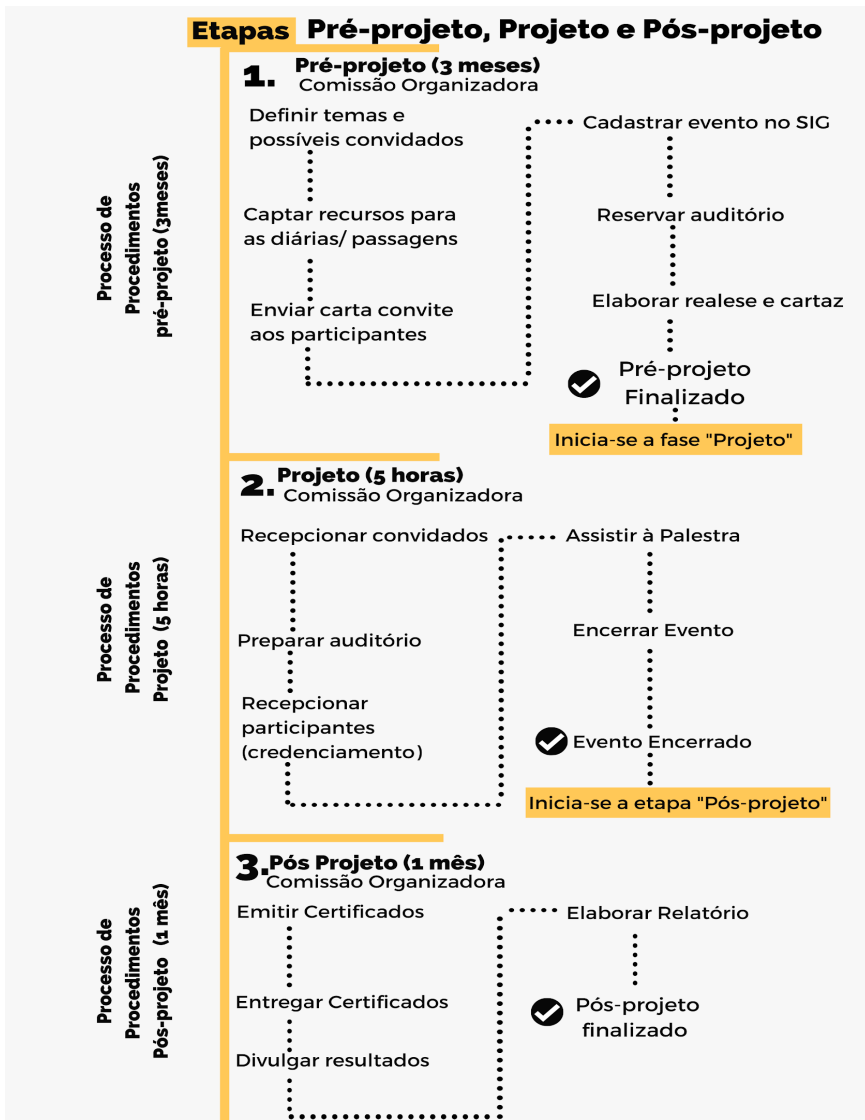
DIAGRAMA 1 - Fluxograma das etapas do projeto.

Fonte: Elaboração das autoras

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A realização de nove edições do Ciclo de Debates tem trazido resultados relevantes para a Universidade Federal de Lavras, para os demais participantes dos eventos e para os envolvidos na realização do projeto. No ano de 2016, durante o XI Congresso de Extensão da UFLA (XI CONEX) o projeto foi agraciado com o prêmio de primeiro lugar na categoria projetos de extensão.

Até a nona edição, cerca de 1500 pessoas participaram direta e indiretamente, como espectadoras (Quadro 1) de todas as edições do Ciclo. E cerca de 25 estudantes atuaram integralmente como bolsistas e voluntários do projeto, em suas diversas atividades de planejamento, organização, implementação, avaliação dos eventos e difusão dos resultados.

No que diz respeito à divulgação científica e difusão de resultados, artigos vêm sendo produzidos em ocasiões específicas. Ao longo de 2016, ex-bolsistas do projeto apresentaram um trabalho no VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, em Ouro Preto, e foi submetido um artigo, publicado em 2017, relatando a experiência das três primeiras edições, na revista Interagir – pensando a extensão, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 2020, resultados atualizados foram apresentados no V Congresso de Inovação e Metodologias do Ensino Superior e Tecnológico. Estes desdobramentos científicos do projeto têm permitido a participação de discentes da graduação em congressos e encontros científicos, permitindo seu envolvimento com as atividades de pesquisa, em caráter de iniciação, vinculado à extensão.

Com o passar do tempo, o Ciclo assumiu novas configurações. O projeto, que vinha funcionando de maneira independente desde 2014, passou por uma reformulação em 2019, quando passou a integrar o Observatório de Políticas Públicas (OPP-UFLA), programa de extensão que reúne diversos projetos. Fruto do processo de amadurecimento do próprio projeto, bem como do bacharelado em Administração Pública, o 8º Ciclo de Debates de Políticas Públicas realizado em 2018, representa um marco na reconfiguração do projeto. Focalizando a Profissionalização da Administração Pública, o evento promoveu em uma de suas atividades um debate sobre a curricularização da extensão universitária, isto é, a incorporação de atividades de extensão na grade curricular do curso. A partir de então, iniciou-se uma discussão no departamento do curso a respeito da confecção de uma nova grade curricular em que estivessem previstas atividades de extensão no currículo do curso. Neste sentido, os resultados alcançados até então são explicitados no quadro abaixo:

Edição	Tema	Perfil dos palestrantes	Participantes
1	Práticas Associativas, Representação e Controle Social de Políticas Públicas	Representante da associação comunitária; Pesquisadora de políticas públicas	120
2	Política Nacional de Participação Social - Aula Magna	Pesquisador de políticas públicas	258
3	Ativismo judicial e algumas de suas implicações para o ciclo de políticas públicas - Aula Magna	Promotor de Justiça do Ministério Público Estadual Pesquisador da área do Direito	360
4	Reforma Política: Duas propostas em debate	Representantes de movimentos sociais	258
5	Políticas Públicas para o campo	Representante de Movimentos sociais Pesquisador de políticas públicas	50
6	Atores e Políticas para a sustentabilidade	Secretário Municipal de Administração e Planejamento Secretário Municipal de Meio Ambiente	50
7	*Quo vadis, Status?* (Para onde vais, Estado?)	Pesquisadores de Políticas Públicas	95
8	A profissionalização da administração pública brasileira	Egressos do curso Diretor da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas Ex-Secretário de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social	212
9	Universidade e Poder Público local: Fortalecendo Vínculos em Prol da Participação Social	Secretário Municipal de Desenvolvimento Social; Secretária Municipal de Desenvolvimento Econômico, Ind. Com. e Mobilidade Urbana	200

Quadro 1 - Síntese das edições do Ciclo de Debates de Políticas Públicas

Fonte: elaboração dos próprios autores.

Durante o ano de 2019, enquanto a nova grade curricular do curso era elaborada pelo colegiado do curso, foi criado o Laboratório de Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais, cujo objetivo é difundir os resultados obtidos mediante um Programa de Residência em Políticas Públicas. A Residência é um projeto que está em processo de implementação e visa a realização de pesquisas com a finalidade de gerar informações e conhecimento que auxiliem os gestores na formulação e implementação de políticas públicas em nível municipal.

No ano de 2020, devido à pandemia do Covid-19, não foi realizada nenhuma edição do Ciclo de Debates. Também foi um período de adaptação à mudanças muito drásticas e, ao invés de transformar rapidamente o evento para o formato “live”, que se estabeleceu, o grupo optou por avaliar com mais vagar o desenrolar dos acontecimentos, a fim de amadurecer melhor as propostas para o Ciclo no contexto de isolamento social. O Programa de Residência foi igualmente afetado, requerendo adaptações.

Um dos objetivos almejados com o Programa de Residência é permitir que, durante sua formação, graduandos em Administração Pública possam fazer um tipo de imersão em organizações e equipamentos públicos, a fim de observar em caráter de pesquisa e/ou extensão, atividades da linha de frente da implementação de políticas, dando um caráter mais prático e aplicado às atividades de ensino. Nesse viés, possibilitando já durante a formação oportunidades de contato com o mercado de trabalho, agregando uma experiência diferenciada para os estudantes e também para os gestores da organização.

Esta iniciativa pretende promover uma experiência ainda mais profunda de interação entre estudantes e profissionais, atores sociais, especialistas e pesquisadores, para além daquelas que o Ciclo de Debates é capaz de proporcionar. O projeto Ciclo de Debates, neste novo contexto, deixa de ter um papel de promover uma aproximação, mas de fortalecer os vínculos criados. Adquire um caráter de difusão e compartilhamento de saberes, de caráter reflexivo, que olha à luz da experiências, produzido e experienciado durante a residência, de forma a promover uma comunidade epistêmica de fato, fomentando uma cultura de avaliação de políticas públicas (Jannuzzi, 2011; 2014)

Tanto o Laboratório quanto a Residência são projetos que foram concebidos a partir da experiência dos Ciclos de Debates e com a participação de seus integrantes, a fim de abranger as novas demandas que se apresentavam ao curso e a seus corpos discente e docente. Tais demandas apontavam para uma necessidade de maior aproximação entre universidade e sociedade, além do que o Ciclo de Debates poderia alcançar. Sendo assim, foi proposto à Pró-reitoria de Extensão que o Observatório de Políticas Públicas se tornasse um programa de Extensão, e que o Laboratório de Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais ficasse responsável pela organização do programa de Residência em Políticas Públicas.

Nesta nova realidade, além das atividades que já vinha realizando, o Ciclo de Debates também está previsto como atividade de difusão dos resultados da Residência para os múltiplos públicos: executores das políticas públicas (prefeituras), beneficiários, pesquisadores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o intuito do Ciclo de Debates de promover um espaço de discussão entre os alunos e professores da graduação e pós-graduação e aproximá-los ao cotidiano de diferentes atores da sociedade e dos mais diversos campos de atuação, nota-se, portanto, a contribuição significativa da continuidade de tal projeto ao curso de Administração Pública e à formação dos discentes. Ademais, através da extensão e da experiência acumulada, o projeto que iniciou como uma atividade que propunha debates para aproximar as dimensões teórica e prática da formação profissional está projetado atualmente para o fim de uma prática de residência em políticas públicas em nível municipal.

Destarte, o Ciclo de Debates de Políticas Públicas se relaciona com o tema desta obra na medida em que se apresenta como um projeto que busca atender às premissas das políticas educacionais de forma inovadora em um contexto do capitalismo contemporâneo. Por seu intermédio, dissemina-se conhecimento e torna-se acessível o compartilhamento das experiências de atores que possuem protagonismo na promoção de políticas públicas. Embora seja um evento acadêmico, foge ao tradicional e consegue perpassar os muros da universidade, alcançando toda a comunidade e promovendo debates abrangentes e deveras relevantes, firmando um elo entre academia e sociedade, e trazendo à tona discussões fundamentais a toda comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI N° 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/#onepage acesso em 03 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A **Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Brasília: MEC/SESu, 2006.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. **Sistemas Legados UFLA**,2020. Disponível em <https://sistemaslegados.ufla.br/documentos/arquivos/1_098_18122020.pdf>. Acesso em: 06 de mar. de 2021.

JANNUZZI M., P. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014.

JANNUZZI M., P. Avaliação de Programas Sociais: Repensando Práticas e Metodologia das Pesquisas Avaliativas. **Monitoramento e avaliação**, São Paulo, 2011.

KIMBLE C., Hildreth P; WRIGHT P. (2000). **"Communities of Practice: Going Virtual"**, *In* Y. Malhotra (Ed.) Knowledge Management and Business Model Inno- vation, Idea Group Publishing, Hershey (USA)/London (UK), 2001, 220 - 234.

SANTOS, Lidiane.; DE SOUZA, G.; MOREIRA, Samantha.. Ciclo de Debates de Políticas Públicas: aproximando a comunidade ao curso de Administração Pública da UFLA. **Interagir: pensando a extensão**, [S.l.], n. 22, p. 121-132, fev. 2017. ISSN 2236-4447. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/15910. Acesso em: 30 nov. 2019.

SCHOMMER, Paula C., ***Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade.*** 344 p. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

SILVA A. M., Suylan. et al. Projeto Residência em Políticas Públicas: Graduação em Gestão de Políticas Públicas. Bons Ventos **NAU Social**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 1-10, Maio 2012. Acesso em: 07 de junho de 2019.

SILVA A. M., Suylan. et al. Residência em políticas públicas: uma experiência inovadora de formação. Caderno de Pesquisa. São Paulo. v. 45, n. 157, p. 588-611, Set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300588&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 08 de março de 2021.

SOARES, S. A.; VITELLI, M. G. ***Comunidades epistêmicas e de prática em Defesa na Argentina e no Brasil: entre a organicidade e a plasticidade.*** Carta Internacional, v. 11, n. 3, p. 99 - 123, 30 dez. 2016.

UFLA. Congresso de Extensão - CONEX. **Proec UFLA**, Lavras, 2019. Disponível em: <http://proec.ufla.br/cursos-e-eventos/conex>. Acesso em: 01 de março de 2020.

UFLA. Entidades de Extensão. **Proec UFLA**, Lavras. Disponível em: <http://proec.ufla.br/desenvolvimento-tecnologico-e-social/entidades-de-extensao>. Acesso em: 01 de março de 2020.

CAPÍTULO 4

A EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS MUDANÇAS DESDE A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL ATÉ A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 05/03/2021

Marcella Arraes Castelo Branco
Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA)
Imperatriz – Maranhão
https://orcid.org/0000-0002-4605-8377

Elenice de Alencar Silva
Pedagoga pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
http://lattes.cnpq.br/0119842268036400

Flávio Ricardo Silva Sousa
Acadêmico do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão
Professor dos Cursos de Farmácia e Enfermagem na Faculdade Pitágoras
Imperatriz – Maranhão
http://lattes.cnpq.br/4620068015492582

RESUMO: A educação é um direito fundamental do homem. Entretanto, ao longo da história, muitos grupos foram excluídos do espaço escolar, como as pessoas com deficiência. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral identificar, nos documentos oficiais e políticas brasileiras, o processo histórico de lutas e conquistas, da pessoa com deficiência, no que concerne o direito à educação no século XX e início do século XXI. Para tanto, dispusemos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e a análise documental, a partir de uma retrospectiva das concepções de deficiência na literatura da área e do resgate das legislações referentes aos direitos da pessoa com deficiência, destacando-se desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) até a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 2015), enfatizando nesse percurso a Constituição Federal (1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelecendo assim, as correspondências existentes entre tais dispositivos com as políticas educacionais voltadas para a construção de uma Educação Especial inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência, Direito à educação, Políticas Educacionais, Inclusão.

THE EVOLUTION OF THE RIGHT TO EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZIL: CONSIDERATIONS ABOUT THE CHANGES SINCE THE FIRST LAW OF DIRECTIVES AND BASES OF NATIONAL EDUCATION UNTIL THE BRAZILIAN INCLUSION LAW

ABSTRACT: Education is a fundamental human right. However, throughout history, many groups have been excluded from the school space, such as people with disabilities. In this sense, the present article has the general objective of identifying, in official documents and Brazilian policies, the historical process of struggles and

achievements of people with disabilities regarding the right to education in the 20th and early 21st centuries. To do so, we made use of a qualitative approach research, of bibliographic and documental type, which used as data collection tools a bibliographic survey and a documental analysis, from a retrospective of the conceptions of disability in the literature of the area and the rescue of the legislations regarding the rights of the person with disability, highlighting since the first Law of Directives and Bases for National Education (Law no. 4. 024/1961) until the approval of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146 of 2015), emphasizing in this path the Federal Constitution (1988) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), thus establishing the existing correspondences between such devices with the educational policies aimed at building an inclusive Special Education.
KEYWORDS: Person with disabilities, Right to education, Educational policies, Inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

O direito à educação é considerado um dos direitos fundamentais do homem. No Brasil, os artigos 6º e 205º da Constituição Federal de 1988, asseguram a educação como direito social, sendo essa, obrigação do Estado e dever da família. Contudo, a garantia ao direito à educação da pessoa com deficiência (PcD) ainda é campo de discussões e lutas, no que se refere não apenas ao acesso, mas às condições de permanência desse aluno na escola comum, como recursos materiais e humanos, qualidade no ensino ofertado, igualdade de condições e de oportunidades.

Nessa perspectiva, o presente artigo abaliza as concepções de deficiência construídas ao longo da história e a relação dessas com a construção do paradigma da inclusão. Entendendo que tal modelo vai além da garantia ao acesso à matrícula na escola comum, perpassando pela oferta de condições de permanência, igualdade e equidade, considerando a individualidade e a diversidade inerente a cada aluno a partir de suas necessidades educacionais especiais.

Este artigo aborda também um resgate dos aspectos legais na promoção e garantia dos direitos da pessoa com deficiência, com ênfase no direito à educação previsto nos textos constitucionais, nas leis infraconstitucionais e nas respectivas políticas educacionais voltadas para o público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, destacam-se a Constituição Federal (1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96 -, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

Nesse sentido, essa investigação traçou como questão central: o que a legislação e os documentos oficiais brasileiros podem revelar sobre o processo histórico de inclusão educacional e a garantia ao direito à educação da pessoa com deficiência? Tem-se como hipótese que houve uma evolução significativa no processo de criação de documentos que

garantissem o direito à educação do referido grupo, mas diversos pontos ainda carecem de clareza e efetividade, em especial, no aspecto da regulamentação e concretização no plano real.

Objetiva-se, dessa forma, identificar, nos documentos e políticas oficiais, o processo histórico de lutas e conquistas da pessoa com deficiência no que concerne ao direito à educação, analisando, assim, como se deu o percurso galgado por este grupo e seus respectivos movimentos para a conquista do direito à educação e, consequentemente, sua inclusão social, na medida em que a educação é processo social, transformador e formador de cidadãos.

Para elaboração desse artigo optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e a análise documental, a partir de uma retrospectiva das concepções de deficiência na literatura da área e do resgate legal dos direitos da pessoa com deficiência no ordenamento jurídico e cenário político brasileiro.

2 | BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para compreender as iniciativas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência, bem como sua inclusão e a conquista desse direito no ordenamento jurídico brasileiro, como a garantia constitucional de frequentar escolas de ensino especial e regular, faz-se necessária uma análise histórica, relatando e relacionando os fatos associados à sua devida concretização.

Não se pode falar que, nos primórdios da humanidade, existia a educação da pessoa com deficiência, já que durante os períodos da Antiguidade e da Idade Média houve o predomínio do Paradigma da Exclusão. Segundo Pessotti (1984), as pessoas com deficiência eram torturadas, sacrificadas ou abandonadas pelos familiares até virem a óbito e, por não serem consideradas "perfeitas", essas eram tidas como monstros ou uma maldição que os deuses lançavam sobre aqueles que não faziam as suas vontades.

Dessa maneira, para que a sociedade permanecesse em seu exercício de paz, a exclusão das pessoas com deficiência era realizada de forma natural, sem nenhum receio dos atos desumanos, acreditando que somente assim, seriam desfeitas as maldições. Entretanto,

> Com a propagação do Cristianismo, da ideia do "amor ao próximo", e de que todos eram filhos de Deus, a pessoa com deficiência passou a ter "alma" e não podia ser eliminada ou abandonada, já que estes atos eram contrários os preceitos divinos. A sociedade modifica então, seu modo de olhar a pessoa com deficiência, no entanto, as famílias ainda mantinham seus filhos presos em casa, com o intuito de resguardar este perante a sociedade (PESSOTTI, 1984, p. 7).

Foi então que, de acordo com Januzzi (2012), em meados do século XIX e XX, o processo de segregação, entendido como o Paradigma da Institucionalização, tornou-se uma alternativa para as famílias e para a sociedade de solucionar os problemas relacionados à existência das pessoas com deficiência, ou seja, surgiu a ideia de acolhimento desse grupo.

Jannuzzi (2012) relata ainda que algumas crianças com deficiência eram deixadas nas rodas de expostos, sendo recolhidas por instituições que cuidavam de crianças abandonadas. Essas eram confinadas em asilos, manicômios ou hospitais psiquiátricos, Santas Casas de Misericórdia e prisões, permanecendo longe do convívio familiar e social. As pessoas com deficiência confinadas nessas instituições recebiam atendimento médico-assistencialista.

Botur e Manzoli (2007, p. 67) apontam que nesse cenário os deficientes, vistos "[...] como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo [...]". Nesse contexto, os médicos e profissionais que acompanhavam as pessoas com deficiência, procuravam respostas para os casos de anomalias mais graves que permaneciam resistentes aos tratamentos terapêuticos.

É perceptível que as pessoas com deficiência eram marginalizadas e vistas como incômodo para a sociedade existente. Pois quando não conseguiam exercer algum tipo de atividade ficavam isoladas - por serem consideradas incapacitadas e fora do *status* que a sociedade almejava – e permaneciam longe da convivência com outras pessoas, agora em espaços segregados.

Um dos primeiros atendimentos médico-pedagógico aos deficientes mentais no Brasil, segundo Mazzotta (2001), foi o Asilo de Alienados São João de Deus, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira, fundado em 1874, que oferecia um atendimento mais voltado aos procedimentos clínicos do que educacional. A partir dessas iniciativas começaram a se efetivar, entre profissionais como médicos, professores e psicólogos, a construção de espaços voltados para a educação dos deficientes, mostrando a necessidade de oferecer uma vida com mais qualidade e dignidade, já que não havia, nesse momento da história, a compreensão das diferenças de cada indivíduo ou de cada deficiência

Nesse período, conforme Jannuzzi (2012), foram criadas instituições escolares ligadas aos hospitais psiquiátricos. Nessa ocasião ficou perceptível que a segregação social, baseada no modelo de institucionalização dos deficientes, passou a ser questionada por meio das ideias do modelo de integração, com o objetivo de que as crianças passassem a fazer parte da vida social e, consequentemente, da escola. Sabe-se que,

> A educação de deficientes no Brasil iniciou-se em instituições especializadas, nas quais ficavam segregados do convívio com as pessoas normais. Porém na década de 1950, sob a influência do que ocorria nos Estados Unidos,

> iniciou-se um movimento para a integração do deficiente em escolas comuns. Foi instalada, em 1950, em caráter experimental, a primeira sala de recursos em São Paulo para que deficientes visuais estudassem em classes comuns. Esta tendência pela educação integrada e não segregada ampliou-se com a criação de salas de recursos para integração do aluno deficiente sensorial e com a criação de classes especiais para alunos com deficiência mental (VOIVODIC, 2011, p. 24).

Para Voivodic (2011), a proposta de normalização pretendia proporcionar às pessoas com deficiência um ambiente relativamente próximo aos padrões da sociedade, sem incluí-las totalmente na convivência social, mantinha-se ainda no paradigma da segregação, porém essa ação promoveu princípios norteadores para a efetivação do paradigma da integração.

Tal paradigma causa muitas divergências entre estudiosos, pois é baseado no modelo médico da deficiência, que prioriza a reabilitação do aluno para que depois sejam inseridos na sociedade e na escola. As oposições a esse modelo de Educação Especial aduzem a permanência do preconceito e da segregação da pessoa com deficiência. A ideia de integração requer que o aluno se ajuste aos padrões sociais e escolares, evidenciando uma forma seletiva, uma vez que, caso este aluno não consiga se adaptar aos parâmetros da escola comum, não terá condições de manter-se nela. A transferência para classes ou escolas especiais, realça que o problema está nos alunos e não no sistema vigente.

> Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2006 p. 15).

Contrário ao paradigma da integração, surgiu o da inclusão, trazendo em evidência ajustes à educação da pessoa com deficiência, procurando oferecer um ambiente com acessibilidade e condições de permanência que atendessem às suas necessidades educacionais especiais. O novo modelo de Educação Especial foi fruto, principalmente, dos movimentos sociais internacionais e nacionais.

No Brasil, destacam-se as inciativas realizadas pelos pais e familiares das pessoas com deficiência, com a intenção de convencer a sociedade e os órgãos públicos sobre a importância de se efetivar uma educação de qualidade no ensino regular como direito. Desse modo,

> [...] a construção de uma sociedade inclusiva passou a ser defendida mundialmente, e as teorias e práticas educacionais, bem como modificações nos currículos escolares, as formações dos professores são mudanças que precisam ser articuladas, a proposta inclusiva representa a inserção destes sujeitos que até o século XIX foram excluídos e rejeitados, essa é uma dívida

da atual sociedade diminuir o preconceito e hostilidade diante das diferenças. (SANTOS; VELANGA E BARBA, 2017, p. 331).

Esse novo modelo educacional trouxe a necessidade de mudanças diversas nos currículos, nos espaços físicos, na formação dos profissionais da educação etc., de modo que houvesse maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência dentro da escola comum. Entendeu-se que o processo de incluir esse aluno está para além da efetivação de sua matrícula na escola, é necessário que os sistemas de ensino e, por conseguinte, a escola, promovam mudanças reais, no que tange as suas estruturas físicas e pedagógicas, promovendo também a formação profissional e humana de todos os envolvidos no processo educativo e inclusivo do aluno com deficiência.

Sabe-se, portanto, que compreender esta realidade e suas dificuldades é fundamental para a construção da reflexão e execução do processo inclusivo. Construir sistemas inclusivos, perpassa pela construção de escolas inclusivas, pelo trabalho em parceria não somente da escola com a família e a sociedade, mas através da formação de parceria entre todos os sujeitos envolvidos nessa jornada.

O Paradigma da Inclusão promoveu a ideia de que a escola é um local de formação para todos os indivíduos, sendo ainda um direito fundamental do cidadão. Por isso, entende-se que a inclusão de pessoas com deficiência proporciona oportunidades de se relacionar e estimular suas habilidades e descontruir preconceitos.

3 I EVOLUÇÃO POLÍTICA E LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE NO BRASIL

No Brasil a história da Educação Especial é concebida como recente e está em constante transformação, devido ao fato de que somente da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, passaram a existir diversas iniciativas oficiais e particulares isoladas para educação da pessoa com deficiência.

No cenário político, a Educação Especial foi reconhecida a partir da criação por D. Pedro II do Decreto Imperial n° 1.428, em 12 de setembro de 1854, fundando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, “foi ainda D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC), fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (MAZZOTA, 2001, p. 29). Esse último teria, anos mais tarde, seu nome alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Posteriormente e a partir de tais iniciativas foram criados institutos e associações privadas de caráter assistencialista se propuseram a oferecer atendimento especializado para as pessoas deficientes. Foi nesse contexto, que surgiram em 1926, a Instituição Pestalozzi – instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental - e em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), também ofertando atendimento especializado para os deficientes (BRASIL, 2008, não paginado).

Entretanto, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi reconhecido pelas disposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961, que apontava o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, conforme o artigo 88º: "A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, **a fim de integrá-los na comunidade**" (BRASIL, 1961, não paginado, grifo dos autores). Contudo, a manifestação da educação desse público, na primeira LDBEN, não garantiu de fato o acesso desses à escola. Conforme Jannuzzi (2012, p. 136):

> A rigor, a educação deste alunado está presente na proposta da educação de todos [...] e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBEN. No entanto, isto não se generalizou para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estar patenteavam, consagravam "as diferenças" [...].

Para Jannuzzi (2012), tais fatos ocorreram por que a educação desse público nas décadas de 1950 e 1960 baseavam-se no conflito entre as vertentes médico-psicológicas e na ideia de integração. Pois a busca por uma educação que garantisse a autonomia da pessoa com deficiência estava diretamente ligada à necessidade de desenvolvimento econômico do país e à possibilidade dessas pessoas garantirem suas próprias subsistências, a partir de sua inserção no mercado de trabalho.

Considera-se a década de 1970 como um marco na educação das pessoas com deficiência, com a aprovação da segunda LDBEN (Lei nº 5.692), em 1971, e com a criação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Ao CENESP caberia gerenciar o atendimento da educação especial no país. Dessa forma, de acordo com a política nacional de inclusão, "[...] sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado" (BRASIL, 2008, p. 07).

Enquanto isso, a Lei nº 5.692/71 reforçava em seu artigo 9º uma educação segregacionista, alegando que, aos "[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados **deverão receber tratamento especial** [...]" (BRASIL, 1971, não paginado, grifo dos autores).

Cabe, ainda, ressaltar que a Lei nº 5.692/71 não promoveu a organização efetiva de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, acabando por reforçar a exclusão ou mesmo segregação do deficiente, pois encaminhava os alunos para as classes, escolas especiais e instituições especializadas, fortalecendo o caráter de atendimento assistencialista às pessoas deficientes. O que também confirma o fato de que,

> A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008, p. 06).

Por isso, Jannuzzi (2012) aponta que a década de 1970, mesmo tendo como centro o viés pedagógico, não se colocava contra as ideias anteriores no que diz respeito à educação dessas pessoas, pois "[...] o atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados pelos que aqui eram responsáveis por essa educação foi o da *normalização*, que aqui penetrou em fins de 1970 e início de 1980 [...]" (JANNUZZI, 2012, p. 180).

Somente com a criação da Constituição Federal (CF) de 1988 houve uma positivação mais consistente para a garantia da oferta de vagas, direito ao acesso e condições de permanência na escola das pessoas com deficiência, como prevê o artigo 208, inciso III – "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, não paginado).

Esse direito é reforçado também com a criação da Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo no artigo 53º, I -"igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, não paginado).

Nesse cenário, os movimentos internacionais que pregavam a inclusão estavam em pleno destaque. Iniciavam-se, dessa forma, os primeiros passos em prol de uma educação inclusiva para todas as crianças e adolescentes no mundo. Aprovada em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada numa Conferência realizada em Jomtien, apontou que:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam **a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo** (UNESCO, 1990, p. 01, grifo dos autores).

Notou-se que as organizações internacionais e movimentos sociais, nesse momento, buscaram construir ações e medidas efetivas, agora em nível global, em prol do processo e da oferta de uma educação inclusiva para todos. Em seguida a Declaração de Jomtien, foi aprovada, em 1994, a Declaração de Salamanca reforçando os princípios de uma educação inclusiva em todo mundo. Dentre tais princípios é possível destacar:

> - **Toda criança tem direito fundamental à educação,** e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; [...]

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

- **Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular,** que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, **capaz de satisfazer a tais necessidades** [...] (UNESCO, 1994, p. 01, grifos dos autores).

Defendia-se, então, que todos estivessem na mesma escola e que essas, assim como os sistemas educativos, deveriam adequar-se e garantir todas as condições necessárias para que qualquer aluno pudesse fazer parte desse espaço e desenvolver suas habilidades. Na contramão do novo paradigma da inclusão, foi publicada, no Brasil, a primeira Política Nacional de Educação Especial, em 1994, política em total desencontro com os princípios já discutidos na década vigente e nos documentos internacionais supracitados, cujo Brasil era signatário, ou seja, o país havia se compromissado a fazer as reformas necessárias para tornar suas escolas inclusivas.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n.º 9.394, a Educação Especial passou a ser entendida como a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais. A mesma lei garantiu que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, profissionais e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, não paginado).

Vê-se que, foi a partir da terceira LDB e da concordância do país com acordos internacionais que, a Educação Especial, passou então, a ser pautada no princípio da inclusão compreendida como "um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente, estas se prepararem para assumir seus papéis na sociedade" (SASSAKI, 1997, p. 41). Portanto, a partir da década de 1990, foram as políticas públicas e mecanismos legais formulados para o cenário da educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades, que buscaram contemplar os pressupostos da inclusão escolar.

Assim, as políticas públicas e mecanismos legais, delineados a partir da década de 1980 e 1990 do século passado, foram formulados visando garantir não só os direitos sociais, mas os direitos educacionais dos deficientes, culminando no atual cenário da educação brasileira. Desse modo, a inclusão escolar integrou parte do cotidiano brasileiro, da mídia e, especialmente, das políticas educacionais, dirigidas às escolas comuns.

Nesse contexto, vários documentos foram criados, nas primeiras décadas do século XXI, com o intuito de reforçar a garantia do acesso à rede regular de ensino, como a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo em seu artigo 17º:

> [...] em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001, p.04).

É possível perceber que tais mecanismos retrataram não apenas a evolução na garantia dos direitos dos deficientes, em todas as esferas sociais, como também o direito ao acesso ao ensino regular, a garantia à vaga e à permanência, o que acarretou consequentemente, no aumento das matrículas desse alunado nas classes regulares da rede pública. Foi neste contexto que o Governo Federal em parceria com o MEC e com a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), buscou criar estratégias e programas que promovessem a inclusão em âmbito nacional das pessoas com deficiência. Para tanto, utilizaram como base legal os dos documentos internacionais e nacionais sobre a educação inclusiva para formulação da Educação Especial no país.

Aprovou-se, então, em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se tornou o documento base e norteador para a criação e promoção de ações voltadas para a inclusão, tendo como objetivo central "[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]" (BRASIL, 2008, p. 10). Sobre essa política, constatou-se que:

> A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica- se a hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial [...] (MANTOAN, 2006, p.10).

A política supracitada, associada à aprovação do Decreto nº 6.571/2008 (revogado pelo decreto nº 7.611/2011), regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto inicialmente na Constituição Federal de 1998. Segundo os documentos, o AEE deve: ser ofertado a todo aluno com deficiência, ocorrer sempre no turno oposto ao da matrícula na sala regular, computando, assim, dupla matricula, ser realizado, preferencialmente, na mesma escola da matrícula da sala comum, podendo ainda ser ofertado em centro especializados ou em salas existentes em escolas nas proximidades da residência do aluno (BRASIL, 2011, não paginado).

Todos esses documentos representam as bases norteadoras das atuais políticas (públicas) sociais brasileiras voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas comuns. Isso demonstra uma evolução significativa no cenário da Educação Especial no país, mas

3.1 Lei nº 13.146 de 2015: o que a Lei Brasileira de Inclusão representou para a educação da pessoa com deficiência?

A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei nº 13.146, foi aprovada em 06 de julho de 2015, tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York, no ano de 2007 (BRASIL, 2015, não paginado).

Mais que um conceito de deficiência, a LBI trouxe inúmeras e significativas mudanças no ordenamento jurídico, no que concerne à delimitação, à capacidade da pessoa com deficiência, bem como mudanças na área da educação e às punições para as atitudes discriminatórias com esse grupo, pois "[...] a Lei n° 13.146/2015 compilou toda norma produzida no país e sua implementação parte de um conjunto de conquistas em fase de consolidação" (SANTOS, 2016, p, 70). Dessa forma, é fundamental compreender o conceito de deficiência apresentado pelo dispositivo, no intuito de identificar a quem se destina:

> Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, não paginado).

O novo instrumento legal tem por objetivo a garantia de direitos básicos como igualdade, acessibilidade, respeito à dignidade e autonomia individual da pessoa deficiente, de acordo com o previsto no Capítulo II, artigos 4º ao 8º. No âmbito educacional, a LBI trouxe em seu Capítulo IV, dos artigos 27 ao 30, reforço e garantia de políticas educacionais e espaços escolares inclusivos para o deficiente, pois,

> Art. 27º. **A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, não paginado, grifo dos autores).

Esses espaços devem ser promovidos não apenas na rede pública de ensino, mas também na rede privada, e em todos os níveis da educação nacional, conforme previsto no art. 28º, inciso II, que designa o "aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" (BRASIL, 2015, não paginado).

Sistemas de ensino e escolas inclusivas tornaram-se o foco da LBI, através da obrigatoriedade desses espaços oferecerem condições de acesso, ou seja, a matrícula dos

alunos com deficiência, bem como a garantia de sua permanência, a partir da acessibilidade física, pedagógica, curricular, e da oferta de recursos materiais e humanos capacitados. A lei infraconstitucional destaca também a formação inicial e continuada para professores e demais profissionais da educação, para o desenvolvimento do trabalho junto a esses alunos, no ensino regular e no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Entende-se que a Lei Brasileira de Inclusão foi e representa uma conquista relevante no cenário de disputas pelos direitos da pessoa com deficiência. Mas, é possível constatar também que "[...] a sociedade ainda vê a pessoa com deficiência como um atraso para o desenvolvimento de suas atividades, caso contrário não seria necessário tanto empenho na formulação de propostas para a "Inclusão [...]" (PRADO; SILVA, 2017, p. 210). Contudo, a aprovação da LBI representa uma conquista dos movimentos sociais existentes em prol dos direitos das pessoas com deficiência, pois é o dispositivo infraconstitucional, que reforça e garante ações, espaços e políticas públicas voltadas para a inclusão do deficiente como agente de direitos.

4 | CONCLUSÃO

A evolução dos direitos das pessoas com deficiência conta não apenas suas conquistas, mas todas as lutas e embates vivenciados pelo grupo ao longo da história da organização das sociedades. A concepção de deficiência, paradigma determinante para a construção de relações sociais e espaços de convivência, é ponto crucial para que os direitos básicos do deficiente sejam garantidos.

Pensar que momentos de exclusão, institucionalização e normalização são ideias e movimentos do passado, torna-se um perigo para os direitos conquistados e para a efetivação destes. Portanto, é de extrema relevância conhecer a história, os mecanismos políticos e legais que compõem o cenário de inclusão, não apenas no âmbito da educação, mas em todos os espaços sociais que devem pertencer ao cidadão, independentemente de sua condição, como preconizado na Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/2015) são marcos legais e históricos do processo de construção do espaço e dos direitos sociais que, mesmo pertencendo a todos os cidadãos, tornaram-se objeto de discussões e lutas dos deficientes e de seus respectivos movimentos sociais.

Entretanto, nota-se que, mesmo diante da conquista inquestionável, com a aprovação da LBI, essa representou, na maioria de seus dispositivos sobre a educação o reforço de garantias legais já existentes em documentos como a CF/1988, o ECA/1990, a LDB/1996 e a PNEEPEEI/2008, demonstrando a necessidade de reforçar direitos já adquiridos, ou seja, sinalizando a dificuldade de implementação de um sistema educacional e de escolas inclusivas.

As concepções de uma sociedade e de uma educação inclusiva são recentes no cenário educacional brasileiro. Sua discussão, a partir da década de 1990, permitiu que muitas mudanças fossem promovidas no âmbito dos direitos da PcD. Dispositivos legais que garantem direitos sociais, com destaque para a legislação educacional, a partir do paradigma da inclusão foram criados e aprovados. Contudo, a luta pela efetivação e fortalecimento desses direitos ainda é necessária e latente. Avante.

REFERÊNCIAS

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto-SP, Comunicação Científica. **IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores**, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 02. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. SEESP. v. 4, n. 1. – Brasília: SEESP, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. De M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984.

PRADO, Eliane do; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Das leis da inclusão social à concretização de direitos: dilemas vivenciados numa escola pública de educação básica. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** Santa Catarina, v. 13, n. 2, 2017. ISSN 1984-3178. DOI: https://doi.org/10.5965/1984317813022017199. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9553>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha; VELANGA, Carmen Tereza e BARBA, Clarides Henrich. **Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.** 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. Acessado em: 04 de Abril de 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. In: SETUBAL, Joyce Marquzin; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada.** Campinas: Fundação FEAC, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis: Vozes 2004.

CAPÍTULO 5

CONSTRUÇÕES LÚDICAS DE BONECAS (OS) NA PERSPECTIVA DO CORPO E GÊNERO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 17/03/2021

Lidia Andrade da Silva
Mestranda na Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. PPGED/UFU – Linha de pesquisa em Ciências e Matemática, membro do grupo de pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação
campus Santa Mônica
Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/2096838449793099

Leilane Alves Chaves
Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. PPGED/UFU - Linha de pesquisa em Ciências e Matemática, membro do grupo de pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação
campus Santa Mônica
Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/3579094852735865

Nathália Martins Ferreira
Mestranda na Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia -UFU; PPGED/UFU – Linha de Pesquisa em Ciências e Matemática
campus Santa Mônica
Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/7915145020671655

RESUMO: A proposta desse relato de experiência é tecer uma vivência que aconteceu em uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade Uberlândia-MG. O objetivo desse trabalho foi apresentar a temática família(s), corpo e gênero abordado no livro didático do ensino de ciências e suas diversas possibilidades metodológicas; confeccionar com as crianças bonecas (os) feitos de jornais; problematizar com as crianças e famílias o modo como elas se relacionam com os diferentes grupos familiares presentes em nossa sociedade. A prática pedagógica foi pautada nos estudos sobre gênero, corpo e família apresentados por: Felippe Àriès (2018), Elisabeth Roudinesco (2003), Joan Scott (1995) e Guacira Louro (2011). Para a obtenção dos objetivos propostos, o relato está organizado de forma que na introdução temos a apresentação da temática família, o corpo e o gênero bem como sua contextualização; trabalho coletivo em sala de aula utilizando jornais variados e fita crepe para criação de bonecas (os) para que cada estudante pudesse compreender a importância do corpo e sua capacidade de entendimento sobre as questões de identidade e gênero que se tornam visíveis na sociedade em que as famílias e crianças se relacionam. Justifica-se esse projeto com a intenção de promover uma formação inicial de professores dos anos iniciais, possibilitando aos docentes um olhar mais cuidadoso para com as famílias que chegam nesse espaço alfabetizador bem como proporcionar a análise e avaliação dos livros didáticos do Ensino de Ciências, para que façam uma seleção assertiva do que realmente

será veiculado às crianças destas séries de acordo com as novas representações de família/famílias contemporâneas.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências, Família, Corpo, Gênero.

LUDIC CONSTRUCTIONS OF DOLLS (OS) FROM THE PERSPECTIVE OF THE BODY AND GENDER

ABSTRACT: The purpose of this report is to present an experience that took place in a 1st grade elementary school class of a private school in the city of Uberlândia-MG. The objective of this paperwork was to present the theme families, body and gender as showed in the Science's teaching textbook and its various methodological possibilities; make dolls with children using newspapers; discuss with them and their families how they relate with the different existing family groups in our society. The pedagogical practice was based on studies about gender, body and family presented by: Felippe Àriès (2018), Elisabeth Roudinesco (2003), Joan Scott (1995) and Guacira Louro (2011). In order to achieve the proposed objectives, the report is organized in a way that, in the introduction, we have the presentation of the theme family, body and gender and its contextualization. Then group classroom work using newspapers and crepe tape to create dolls helps each student to comprehend the importance of the body and to improve their ability to understand the issues related to identity and gender that becomes more visible in society. This project is justified by the intention of promoting an initial formation of teachers in the early years, allowing them to develop a more careful look at the families as well as providing the analysis and evaluation of the Science's textbooks, in order to make an assertive selection of what will actually be conveyed to children in these grades according to the new representations of contemporary families.
KEYWORDS: Science teaching, Family, Body, Genre.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um relato de experiência vivenciado em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade Uberlândia-MG. O objetivo desse trabalho foi apresentar a temática família(s), corpo e gênero abordado no livro didático do Ensino de Ciências e no planejamento Anual Escolar, a fim de confeccionar e problematizar como as crianças criam bonecas(os) feitas(os) de jornais para representarem suas características a partir de suas vivências pessoais e familiares levando em consideração o modo como se relacionam com a sociedade e a família mediante as diferentes configurações de famílias representadas na sociedade que são apresentadas por algumas autoras e autores dessa área, entre eles Ariès (1978), Roudinesco (2003), Scott (1995) e Louro (2011).

Justifica-se esse projeto com a intenção de promover uma formação inicial de professores dos anos iniciais, possibilitando aos docentes um olhar mais cuidadoso para com as famílias que chegam nesse espaço alfabetizador e utilizam de técnicas de análise e avaliação para saber observar, compreender e escolher corretamente os livros didáticos

do Ensino de Ciências, fazendo uma seleção assertiva do que realmente será veiculado às crianças destas séries, de acordo com as novas representações de família/ famílias contemporâneas.

A partir da apresentação dos conteúdos "o eu e o outro", "família" e "partes do corpo", no momento da roda de conversa percebemos nos relatos orais das crianças que cada família possui suas características, valores e também a presença da figura feminina e masculina que permeia a sociedade e em especial no espaço coletivo da escola que traduz o modo com cada um se veste, comporta, come, anda e entre outros estão apresentados em um padrão que provém de uma cultura do corpo e o gênero das crianças.

Tendo um contexto no qual os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental são conduzidos a uma extensa relação de conteúdos e em sua maioria com um valor significativo para sua formação pessoal, foi proposto um trabalho coletivo em sala de aula utilizando jornais e fita crepe para criação de bonecas(os) para que cada estudante pudesse compreender a importância do corpo e sua capacidade de entendimento sobre as questões de identidade e gênero que se tornam visíveis na sociedade em que a(s) família(s) e crianças se relacionam.

2 | A CONSTRUÇÃO DOS/DAS BONECOS/AS EM SALA DE AULA

Este projeto teve duração de 1 mês, sendo 2 aulas por semana. A atividade foi realizada com uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental no qual a autora foi professora regente dessa turma. Dessa atividade participaram 25 crianças entre 6 e 7 anos incompletos ou completos, sendo 12 meninos e 13 meninas.

Entre os documentos utilizados para construção dessa proposta estão: livro Didático de Ciências Buriti 1 (Editora Moderna); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências; Planejamento Anual, mensal e semanal da instituição na qual o projeto foi desenvolvido.

Na primeira aula do presente trabalho, apresentamos a temática "quem eu sou" e mediante a esses questionamentos foi organizado uma roda de conversa para que os estudantes pudessem apresentar suas ideias diante de um assunto que eles estão construindo tanto da sua individualidade quanto no coletivo. Dessa forma muitos questionamentos apareceram como: "Eu me pareço com meu pai (G.6 anos)". "Quando me olho no espelho não gosto do meu cabelo (V. 6 anos)". "Os meus amigos dizem que sou feia, pois sou muito baixa (Ga.7anos)". Percebemos que as crianças estão conseguindo observar suas características físicas, suas individualidades no tocante às questões de corpo e gênero, pois nos relatos aparecem de forma simples assuntos que estão presentes em nossa cultura e que se tornam aparente no modo de falar e expressar das crianças.

Embora os relatos das crianças de diferentes contextos nos surpreenderam, percebemos que esse momento seria ideal para sugerir uma conversa no ambiente externo

da escola. Assim, na aula seguinte, pedimos para que as crianças pudessem se dirigir para o pátio da escola e que cada um observasse as características físicas de outras crianças que estavam brincando no parque e no futebol. E depois pedi para eles (as) compartilhassem o que observaram desse momento dizendo: O que gostam de brincar? Qual sua cor predileta? Como era o corpo das crianças? Como elas são fisicamente?

E ao fim da aula, muitos questionamentos foram se apropriando desse momento e através disso, pudemos perceber que a construção da identidade da criança está intimamente ligada a família e ao corpo. E através dessa proposta, questões de gênero ficaram claras nas ações pedagógicas dessa atividade, pois notamos que nos estudos dos referenciais teóricos citados neste texto as questões do gênero presentes nas falas das crianças de modo “velada” ou “ingênua” são constituídas no momento em que elas/ eles são partes constituintes de uma cultura inscrita nos padrões femininos e masculinos que refletem comportamentos e práticas sociais de classificação e construção de sujeitos e corpos.

Posteriormente, conversamos com a turma sobre a importância de brincar tanto com meninos ou meninas e com as questões envolvendo os brinquedos e seus gêneros, pois esse era um assunto que permeava tantos as famílias quanto as crianças; percebemos que era importante discutir com as crianças esse assunto, pois elas participam de um processo de construção social e cultural em que a identidade do sujeito é veiculada principalmente pelos meios de comunicação, mas a função dos professores está na construção de um diálogo que colabore para formação pessoal e intelectual da criança, no sentido de perceber que elas/ eles podem executar atividades tanto infantil quanto do espaço familiar sem que as divisão de tarefas sejam exclusivamente baseadas em gênero.

Monteiro e Carvalho (2011), p. 638 nos lembra que o brincar contribui para construção sobre o significado da experiência na infância. As crianças significam o mundo por meio de linguagens como falar, brincar desenhar, imaginar, experimentar o corpo; são expressões e modos de apreensão simbólica do mundo e interação com outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo e experimenta múltiplas emoções e afetos sem contar das relações que se estabelecem nas quais produzem representações e relações de gênero.

Então, na terceira aula, foi apresentada duas imagens de famílias da obra didática Anapiã 1º ano do Ensino Fundamental conforme expõe Trivelato e Lico (2017), figura 1 apresenta uma família formada por um casal com filhos adotivos.

Figura 1- Família formada por um casal de filhos adotivos

Fonte: Trivellato e Lico (2017, p. 14).

A figura 2 uma família de indígenas, da aldeia Wederã, no estado do Mato Grosso.

Figura 2- Família indígena

Fonte: Trivellato e Lico (2017, p. 14).

Ao analisar essas imagens as crianças puderam identificar que as famílias também possuem suas diferentes características e perceberam que elas fazem parte de um grupo importante que é sua família, mesmo que no meio social exista "novos grupos de famílias", mas que o importante é respeitar essas diferenças em diferentes contextos históricos, e que a escola é um espaço em que as diferenças são percebidas de forma "aflorada". Diante dessa discussão onde envolvia as questões do "eu e o outro" e a "família", percebemos a importância de iniciar a discussão em torno da temática família (s) apresentadas também no Livro Didático do ensino de Ciência em específico, veiculando imagens de família e leituras

referentes a questões dos “novos modelos de família” permeando a nossa sociedade e também o espaço escolar.

Nos momentos seguintes organizamos a sala de aula da seguinte maneira:

1) foram formados 5 grupos com 5 crianças dentro da sala de aula;

2) entregamos 6 folhas de jornal para casa criança e uma fita crepe.

3) distribuição de 20 folhas de jornais para cada criança onde seriam feitos o tronco, membros superiores e membros inferiores de forma que as crianças pudessem construir “pedaços” que remetiam as partes do corpo elas/eles foram orientadas pela professora a unir as partes no sentido de construir um corpo.

Primeiramente, explicamos para os estudantes que iriamos fazer de início a cabeça e dessa forma as crianças tinham que amassar as folhas até que chegassem a um formato de círculo e posteriormente, envolvessem com fita toda a área da circunferência, conforme as figuras 3 e 4

Figura 3- construção inicial da (o) boneca (o)

Fonte: www.maristanet.com.br/modopúblico

Figura 4- construção inicial da (o) boneca (o)

Fonte: www.maristanet.com.br/modopúblico

Em seguida, os bonecos (as) ganharam forma seguindo os padrões de “partes do corpo” conforme intitulado o capítulo do livro didático mostrando a importância do corpo humano e suas interfaces na educação e no meio social e familiar. O intuito das atividades subsequentes à construção das(os) bonecas(os) foi promover a participação das crianças com suas famílias, no sentido de refletir da importância da valorização do corpo, individualidade, identidade e diversidade de gênero através de uma reunião para sensibilizar e orientar sobre a (o) boneca (o) e demarcar com essas algumas das questões que as autoras deste trabalho propõem no texto (em construção) de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia-Minas Gerais – Brasil:

> O papel o conceito de sexo, como dado biológico, foi (e tem sido na onda conservadora mais recente no Brasil e em outros países do mundo) associado à delimitação do gênero e da sexualidade. Elimina-se da discussão o modo como a Medicina constrói o conceito de sexo e estabelece-se a produção da diferença sexual como demarcador da ideia de gênero. (SILVA, 2009, p. 8).

Por isso, de forma democrática elaboramos um bilhete com algumas informações importantes como: a importância do cuidado com um objeto que possui valor efetivo, as questões de gênero, o nome como parte de identificação da criança, o cuidado com o corpo, o cuidado com consigo mesmo e com o outro; de modo que seja estimulado o respeito às diferenças entre os gêneros e também para com as famílias que são apoio para construção da atividade que foi proposta pela pesquisadora, ver figura 4.

SENSIBILIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE COM O BONECO

NOSSO/A BONECO/A FOI CONFECCIONADO ARTESANALMENTE E FEITO COM TECIDO, PORTANTO **NÃO DEVERÁ SER MOLHADO**. CONTAMOS COM O CUIDADO DOS RESPONSÁVEIS (ADULTO) EM **NÃO ESTRAGÁ-LO/A E NEM SUJÁ-LO/A**, POIS FOI ELABORADO CUIDADOSAMENTE COM MUITO CARINHO E CAPRICHO, PARA ENRIQUECER O APRENDIZADO DE FORMA LÚDICA COM SUA CRIANÇA.
SEMPRE COM A PARTICIPAÇÃO DE UM ADULTO/RESPONSÁVEL, AQUI ESTÃO ALGUMAS ORIENTAÇÕES DE COMO DEVERÁ OCORRER ESSE TRABALHO JUNTO À CRIANÇA:

- OBSERVEÇÃO DO SEXO/GÊNERO DO BONECO/A ATRAVÉS DA ROUPA E OUTRAS CARACTERÍSTICAS QUE POSSAM DIFERENCIÁ-LO;
- CRIAÇÃO DO NOME PARA O BONECO/A;
- EXPLORAÇÃO DAS PARTES DO CORPO DO BONECO/A (CABEÇA, TRONCO, MEMBROS, CONTAGEM DOS DEDOS, MÃOS, PÉS, OLHOS...);
- PERMITIR E COLABORAR, SE NECESSÁRIO FOR, QUE A CRIANÇA TIRE E/OU TROQUE A ROUPA DO BONECO/A, INCENTIVANDO SUA INDEPENDÊNCIA.
- PERMITIR QUE A CRIANÇA BRINQUE COM O BONECO/A, OBSERVANDO SEMPRE SUAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS EM RELAÇÃO AOS CUIDADOS, ZELO E MESMO CONVERSAS E ATÉ SEU LADO CRIATIVO E IMAGINÁRIO;
- ESTIMULAR A RESPONSABILIDADE DE CUIDAR DO PRÓXIMO;
- AJUDE-A (E SE PUDER JUNTE-SE A ELA) CRIAR BRINCADEIRAS COMO CONTAR HISTÓRIAS, SER O PAPAI OU A MAMÃE, PASSEAR, DAR COMIDINHA, COLOCAR PARA DORMIR, LEVAR AO MÉDICO, TOMAR VACINAS, REMEDINHO... (AS CRIANÇAS ADORAM BRINCAR DE SER ADULTO!!!);

E APÓS TAIS OBSERVAÇÕES, PRONTO! CHEGOU SUA VEZ! A TAREFA AGORA É SUA!

Quadro 1- Sensibilização e orientação sobre a atividade com o/a boneco/a

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo.

As bonecas (os) ficaram duas semanas nas casas das crianças e, com esse tempo, cada família juntamente com os estudantes puderam construir a identidade de cada boneca (o) a fim de compreender que cada indivíduo possui uma identidade, no qual abrange tanto o seio familiar quanto a vida social e que essas temáticas podem criar condições de oportunizar momentos de criticidade e aprendizado a partir dos temas transversais que abordam as questões de gênero e sexualidade.

Ao final da última semana, as bonecas (os) foram enviadas (os) à escola e para nossa surpresa ficamos encantados o quanto cada um pode dar sentido naquele material que foi para casa "sem identidade", mas ao chegarem na escola todos tinham suas características físicas enraizadas naquelas roupas, sapatos, objetos de uso pessoal e até mesmo algumas particularidades que somente o momento individual com a criança pode ser questionado e que, por questões éticas, não serão manifestadas nesse relato.

Assim, após a socialização desse material realizamos uma exposição na escola quando enviamos um bilhete convidando todas as famílias para que apreciassem o momento de exposição da atividade que foi significativo e trouxe conhecimento sobre o assunto que estava sendo abordado tanto no livro Didático de Ciências quanto no

Planejamento Anual. Para organização do local, preparamos um espaço na área externa da escola e expomos todas (os) as (os) bonecas (os) para que tanto as famílias quanto a escola pudessem contemplar o material confeccionado pelas crianças. Os estudantes também participaram da exposição explicando para o público como foi realizada a atividade e o que elas aprenderam com as temáticas apresentadas nos documentos utilizados pela professora.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o trabalho foi significativo tanto para as crianças, quanto para escola e também para as famílias que se envolveram na proposta apresentada pela pesquisadora, pois percebemos que a noção de família (s) vai além da família tradicional e ideal produzida pela sociedade, e que as questões de gênero são construídas para além do que a sociedade impõe. E essa articulação entre feminino e masculino pode ser vivida e experimentada independentemente das concepções ideológicas que promovem a não exclusão desse novo paradigma que permeia a instituição familiar. Podemos então, a partir dessa noção de "biológico" de sexo, associado a informação de gênero e sexualidade desenvolver a criatividade, o respeito a diversidade, a valorização de diferentes tipos de família (s) de pessoas que se envolveram no processo de construção da atividade bem como a preocupação com as diferenças culturais, sócias e individuais de cada estudante.

E os professores parte integrante desse processo de ensino aprendizagem das crianças constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças para modificar a maneira como a sociedade expõe seus ideais de família , por isso que antes de pensar nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos temos primeiramente que voltar nosso olhar para famílias e principalmente para as crianças que fazem parte de um corpo em construção, pois não podemos deixar de lado uma instituição ou grupo que independente de sua configuração tem um papel único que apresenta na sociedade um valor moral, religioso e político que fornece condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos.

A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando.

É nessa perspectiva, entre família e escola que os professores podem, de modo singular, promover ações pedagógicas que fomentem essa integração no sentido de criar meios que as informações e projetos possam ser uma ponte para construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

DA SILVA, L. A.; SILVA, E. P. Q. **Família, gênero e ensino de Ciências: re(velar) as novas famílias.** Uberlândia: 2019.

CHAMPAGNAT, Marista. **Arquivo de fotos públicas**. Disponível em: https://www.facebook.com/MaristaUdi/. Acesso em: 11 setembro 2019.

LOURO, Guacira. **Currículo, gênero e sexualidade: o " normal" o " diferente" e o " excêntrico".** *In:* LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org). *Corpo, gênero, sexualidade*: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONTEIRO, ADRIANA T. M.; CARVALHO, LEVINDO D. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produção simbólica. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 632-657, 2011.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 199 pp.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

TRIVELATO, J.; LICO, C. (2017). **Anapiã Ciências 1° ano.** São Paulo: Escala Educacional.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E REFERÊNCIAS ANGLO- AMERICANAS NO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA DO PERÍODO DE 1951 A 1971

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 04/03/2021

Naiara Ramos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus II
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/0054538049936499

José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus II
Belo Horizonte – MG
http://lattes.cnpq.br/7103107947957772

RESUMO: Este artigo é subproduto de uma pesquisa em andamento vinculada ao PPGET do CEFET-MG que apresenta como objeto de estudo as elaborações de Anísio Teixeira sobre educação profissional e as influências anglo-americanas em seus escritos no período compreendido entre 1951 a 1971. O trabalho apresenta a trajetória profissional de Anísio Teixeira, evidenciando suas principais atuações no âmbito político educacional no país conforme o período citado. No tópico posterior relaciona suas obras escritas, bem com os assuntos aos quais se debruçou durante o período. Por fim as considerações finais apresentam uma síntese parcial sobre o pensamento de Anísio Teixeira relacionado a educação profissional e as referências anglo-americanas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional, Anísio Teixeira, Anglo-americanas.

PROFESSIONAL EDUCATION AND ANGLO-AMERICAN REFERENCES IN THE TEIXEIRA ANISIO THOUGHT FROM 1951 TO 1971

ABSTRACT: This article is a byproduct of ongoing research linked to CEFET-MG's PPGET that presents as an object of study Anisio Teixeira's elaborations on vocational education and Anglo-American influences in his writings from 1951 to 1971. The paper presents the professional trajectory of Anísio Teixeira, highlighting his main performances in the educational political scope in the country according to the period mentioned. In the later topic he relates his written works, as well as the subjects he addressed during the period. Finally, the final considerations present a partial synthesis about Anísio Teixeira's thought related to professional education and the Anglo-American references.
KEYWORDS: Professional Education, Anísio Teixeira, Anglo-Americans.

1 I INTRODUÇÃO

Esse artigo é subproduto de uma pesquisa em andamento vinculada ao Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. A pesquisa tem ancoragem em dois outros estudos já realizados no PPGET do CEFET-MG sobre a obra escrita de Anísio Teixeira, tendo em vista o mapeamento das elaborações sobre educação e trabalho e das apropriações da anglo-americanidade no pensamento educacional desse destacado intelectual da educação brasileira. O primeiro estudo foi realizado por

Silva (2016) e focalizou escritos do período que vai de 1925 a 1927, quando Teixeira torna-se inspetor da instrução pública na Bahia e viaja à Europa (1925) e aos Estados Unidos da América (1927), em busca de motivações e inspirações educacionais. O segundo estudo foi realizado por Santos (2018) e focalizou os escritos de Teixeira do período de 1929 a 1951. Nesse período Teixeira retornou ao Brasil após segunda temporada nos EUA quando cursou mestrado na Universidade da Columbia com John Dewey. Na volta ao Brasil Teixeira passou pela Bahia, mas já em 1931 assumiu a Secretaria da Educação no Distrito Federal com a missão de implementar reformas que servissem de referência para o país. Teixeira ficou no Distrito Federal até 1935, quando pediu demissão em decorrência de conflitos com as escolas privadas religiosas e com os setores conservadores da educação que o acusavam de conluio com os comunistas. Após sua demissão Teixeira retornou para a Bahia para, segundo ele próprio, um período sabático. Esse segundo período (1929-1951), estudado por Santos (2018), é encerrado quando Teixeira aos 51 anos de idade, assume o comando do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), acumulando o cargo de Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atuando nessas instituições até 1964.

Na sequência desses dois estudos a proposta deste trabalho é tomar como fonte de pesquisa os escritos de Anísio Teixeira do período de 1951 a 1971, buscando verificar duas coisas principais: as elaborações referente à educação para o trabalho ou à educação profissional e a circulação de ideias e apropriações da anglo- americanidade.

Ao comparar os escritos de Teixeira sobre as viagens por ele realizadas à Europa e EUA, SILVA (2016) concluiu que a última viagem foi um divisor de águas na vida do jovem intelectual baiano. Teixeira ficou entusiasmado com a educação, com as escolas e com a filosofia pragmática de John Dewey. Conforme relata SILVA (2016), Anísio Teixeira ficara "vivamente impressionado" ao ver as oficinas dentro das escolas. Isso tanto o animou que alguns anos depois foi pioneiro ao criar as escolas técnicas secundárias no Brasil, em 1932.

Já em 2018, SANTOS, concluiu dissertação com o título "Escritos de Anísio Teixeira do período de 1929 a 1951: leituras da americanidade a partir das viagens à Europa (1925) e Estados Unidos da América (1927 E 1929)". O objetivo foi verificar as possíveis apropriações anglo-americanas nos escritos de Teixeira do referido período.

Ao analisar os escritos após a experiência anglo-americana SANTOS (2018) conclui que Anísio Teixeira teve seu pensamento totalmente renovado: antes uma pessoa com admiração pela aristocracia e monarquia, agora um republicano democrata.

Tamanha é a mudança do pensamento de Teixeira, que em 1925 declarou em seus escritos ser contrário a ideia de uma escola única, projeto de Carneiro Leão, um dos importantes intelectuais da educação à época. Na década seguinte, em atuação na capital federal, Anísio Teixeira defendeu a escola única, gratuita, pública e laica para todos, sendo contra o modelo dualista que existia no Brasil, no qual fortalecia o distanciamento de classes sociais. SANTOS (2018) afirma que essa brusca mudança em seu pensamento tem forte influência das viagens e experiências vivenciadas nos EUA.

As duas dissertações mostraram como são significativas as apropriações anglo-americanas no pensamento de Anísio Teixeira. SILVA (2016) ao comparar os escritos de viajens de Teixeira identificou a inclinação para a educação do jovem educador baiano, após a primeira viagem aos EUA, ao se entusiasmar com as teorias e práticas que lá conheceu. Este entusiasmo continuou com Teixeira ao ponto de voltar ao país da América do Norte para estudar, e pouco tempo depois fazer circular no Brasil suas apropriações feitas nos EUA, no movimento escola nova, por meio de seus escritos e suas ações nos importantes cargos que ocupou até 1935, conforme apresentou Santos (2018).

2 I PERCURSO PROFISSIONAL E POLÍTICO

Anísio Teixeira se constituiu educador no percurso de seu trabalho, ao longo de sua vida por meio de muitos estudos, cursos, viagens e experiências. Bacharel em Direito e nascido em uma família com influências políticas, foi convidado a ocupar um cargo público na área educacional na Bahia, situação que o colocou diante de um grande desafio. Esse talvez tenha sido um importante marco para sua vida profissional, pois a partir dessa experiência inicia-se sua trajetória como intelectual, educador e gestor da educação.

Anísio Teixeira foi um intelectual muito atuante no Movimento Escola Nova[1]. Iniciou sua carreira na Bahia em 1924 e atuou também no Distrito Federal no período 1931-1935 e na década de 1960. Entre idas e vindas, regressou à Bahia, no governo de Otávio Mangabeira, pelo qual foi convidado a assumir a Secretaria de Educação e Saúde, de 1947 a 1951. É nesse período que Anísio Teixeira inaugurou em 1950, a Escola-Parque, localizada em um bairro pobre de Salvador. A Escola-Parque é uma escola de educação integral, na qual o aluno seria preparado para a vida, para a cidadania e para o trabalho. Esse projeto legitimou o intelectual baiano como uma referência nacional e internacional, ao atrair muita gente para visitar e conhecer a proposta da escola e com ele trocar ideias.

Antes de assumir a Secretaria de Educação e Saúde pela segunda vez na Bahia, Anísio Teixeira atuou na função de conselheiro da educação superior da UNESCO, de 1946 a 1947. Recebeu o convite no período em que estava afastado das atividades políticas, mas deixou este cargo para retornar à vida pública no Brasil, especificamente na Bahia.

Durante a década de 1950 Anísio Teixeira muito trabalhou pela educação. À frente do INEP Anísio Teixeira criou no Rio de Janeiro, em 1952, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e desse órgão originaram-se outros centros de pesquisas regionais em algumas capitais brasileiras, com o objetivo de fomentar a pesquisa na área educacional, que era uma carência do país neste período.

A promoção de pesquisas na área das humanidades no Brasil foi também motivada pela atuação de Anísio Teixeira à frente do INEP e da CAPES. A ideia de Teixeira, que defendia um ensino público, laico e de boa qualidade para todos, seria a possibilidade de

1. Movimento que aconteceu na Europa, EUA e no Brasil que tinha como causa a renovação da educação, modernização dos métodos de ensino e da escola.

transformação social por meio da escola. Essa ideia era inovadora para a mentalidade das elites brasileiras, o que lhe trouxe como consequências algumas reações e perseguições.

> De 1928 a 1971, lutou, trabalhou, pregou, realizou para resolver problemas da nossa educação. Atuou em todos os níveis. Nunca lhe deixaram o caminho livre. Civis, militares e religiosos identificaram-se na tarefa inglória de impedir a sua ação inovadora. Pregaram-lhe nas costas etiquetas mais mentirosas (...) COMUNISTA, SUBVERSIVO, TEÓRICO, AMERICANÓFILO, ESTRANGEIRADO. (COUTINHO, apud Teixeira, p. 16, 2007). (destaques do autor)

A história parecia se repetir na vida do intelectual baiano, no que se refere às perseguições políticas. Se em 1935 Anísio Teixeira deixara o cargo de secretário de educação do Distrito Federal, em 1958 resistiu às pressões e continuou no INEP. Segundo Cassim (1994) neste período havia um grupo de religiosos católicos que fomentaram uma campanha contra Teixeira, acusando-o de marxista e defensor do monopólio estatal da educação. Esse movimento ficou conhecido como Memorial dos Bispos, no qual a igreja católica pressionou o Ministro da Educação, à época Clóvis Salgado, a demitir Teixeira do INEP. Uma das estratégias de defesa de Anísio Teixeira foi a publicação de textos na impressa para explicar seu posicionamento político, que nada tinha a ver com as acusações. Dessa forma, o experiente Teixeira ganhou apoio de pessoas importantes das mais variadas representatividades sociais brasileira e inclusive de autoridades religiosas da Bahia. O livro "Educação não é privilégio" é uma resposta a essa perseguição. O livro trata do dualismo da educação no Brasil, ou seja, ensino elementar para todos e secundário e superior apenas para as elites.

Também foi neste período que Anísio Teixeira participou da criação e inauguração da Universidade de Brasília - UnB, em parceria com Darcy Ribeiro e com o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), onde atuou como reitor no período de 1963 à março/1964, sucedendo Darcy Ribeiro, que comandou a reitoria de 1961 a 1962. Embora com algumas resistências, a proposta de criação da UnB foi transformada em lei durante o governo de João Goulart, em 1961. O modelo de gestão da UnB mostrava independência e autonomia e oferecia cursos de graduação e pós-graduação. A proposta de criar um grupo de pesquisadores capazes de identificar problemas e propor soluções no âmbito das ciências humanas era considerada ousada e inovadora à época.

Com o golpe civil-militar que depôs João Goulart da presidência da república em 1964, Anísio Teixeira foi afastado do cargo de reitor da UnB e se sentiu desconfortável em continuar no país. Diante deste fato, o intelectual retornou aos EUA, onde lecionou em algumas universidades como "professor visitante": Columbia University em 1964, New York University em 1965 e University of California em 1966. "Respondeu à violência com o seu trabalho, o trabalho possível, como professor visitante em universidades estrangeiras (..)" (NUNES, 2000, p. 12).

Em 1966 foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um discurso que Anísio Teixeira fez, ao participar de uma conferência nos EUA. Neste texto Anísio Teixeira faz uma reflexão sobre uma possível parceria e cooperação entre EUA e os países da América Latina, com a possibilidade de contribuição para o desenvolvimento destas nações a partir da experiência social e escolar anglo-americana.

> Transformar o trabalho da educação em uma espécie de engenharia social não é fácil, mas para isto é que se encaminha a nova tecnologia do ensino, com as teaching-machines, os programming-teaching, o teamteaching e todo êsse mundo dos últimos avanços tecnológicos. É, sem dúvida, possível uma nova oportunidade de cooperação entre os Estados Unidos e as vizinhas nações latino-americanas no campo da educação. (TEIXEIRA, 1966).

Outra pauta de Anísio Teixeira nesse período (1951 a 1971) foi a formação dos professores. A propósito, a formação de professores foi uma pauta constante durante toda a atuação educacional de Anísio Teixeira. Ainda nesse mesmo período Anísio Teixeira escreveu outro texto, com a temática *formação docente*[2]. Neste texto, ele volta a criticar a dualidade do ensino no Brasil, reflexo da divisão social do trabalho: ensino primário e profissionalizante para os trabalhadores e o ensino secundário e superior para as elites. Teixeira salientava a necessidade de atenção à formação dos professores que atuavam no ensino primário e profissional público, após a significativa expansão do ensino primário no Brasil, emergindo agora outra situação. "Nesta situação, sobremodo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira." (TEIXEIRA, 1966)

No período após 1951 Teixeira se manteve bastante ocupado e envolvido em diversos projetos públicos, além das funções já relacionadas. Foi membro do Conselho Federal de Educação e consultor da Companhia Editora Nacional, onde já havia atuado como tradutor de livros.

Um dos últimos trabalhos de Anísio Teixeira iniciou-se em 1966, quando retornou ao Brasil e assumiu função de consultor na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Nessa circunstância ele reencontra com Joaquim Faria Góes Filho e juntos trabalham nos cursos de pós-graduação visando ao desenvolvimento das ciências humanas. No último texto escrito por Teixeira, entregue à FGV em 1971, o tema abordado foi cultura e tecnologia, um ensaio sobre um assunto que estava em voga no pós-guerra.

Em 1969, a Junta Militar escolheu o novo presidente do Brasil: o general Emílio Garrastazu Medici. Seu governo é considerado o mais duro e repressivo do período que ficou conhecido como "anos de chumbo". A repressão à luta armada cresce e uma severa política de censura é colocada em execução. Jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão artística são censuradas. Muitos professores, políticos, músicos, artistas e escritores são investigados, presos, torturados ou exilados. Foi

2. Texto "O problema de formação do magistério", escrito por Anísio Teixeira e publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em* Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287.

neste período que Anísio Teixeira foi encontrado morto em 1971, no fosso de um elevador, e a ocorrência de sua morte era um fato que não foi esclarecido pelas autoridades dessa época. A Comissão da Verdade[3] concluiu em 2016 tratar-se de um assassinato político e não um acidente.

3 I PRODUÇÃO INTELECTUAL DE ANÍSIO TEIXEIRA ENTRE 1951 A 1971

O período de 1951 a 1971 foi marcado por significativa atuação de Anísio Teixeira em âmbito federal. Nessa época foram publicados diversos textos de sua autoria, em variados veículos de comunicação, principalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos[4]. Dentre estes vários artigos que fazem análises e reflexões sobre diversos aspectos da educação no Brasil estão algumas entrevistas concedidas à imprensa, discursos proferidos em conferências, congressos e solenidades, folhetos e alguns boletins informativos.

Os livros que foram publicados neste período são, em boa parte, coletâneas de textos e discursos de Anísio ao longo de sua carreira pública. Nas notas explicativas o autor tinha o cuidado de informar ao leitor que o livro não constituía um estudo acadêmico, mas um conjunto de assuntos importantes que foram debatidos no âmbito da educação brasileira. Serão destacados na presente pesquisa os seguintes textos: *Educação não é privilégio (livro)*, *Educação é um direito (livro)*, *A educação e a crise brasileira (livro)*, *Educação e o mundo moderno (livro)*, *Educação e universidade (livro)*, *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969 (livro), Diálogo sobre a lógica do conhecimento (livro)* e *Educação no Brasil (livro)*. “Em cada um, reunia conferências, trechos de relatórios e artigos, tematizando seu fértil trabalho intelectual, antes disperso em revistas e boletins”. (CASSIM apud TEIXEIRA, p. 17, 2007)

O livro *Educação não é privilégio*, publicado em 1957, é fruto dos discursos em dois eventos importantes dos quais Anísio Teixeira participou. Um desses eventos é a Conferência “Educação não é privilégio”, do ano de 1953, cujo público participante era de profissionais da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), pertencente à Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Outro evento é o “I Congresso Estadual de Educação”, realizado em Ribeirão Preto, em 1956, do qual participaram profissionais da educação básica e outros, inclusive da educação profissional. De acordo com Cassim (1994) essa obra foi polemizada antes mesmo de ser publicada, em função do conteúdo do discurso de Anísio Teixeira proferido na conferência de 1953, que lhe rendeu um forte entrave político, ao abordar o assunto “dualismo do ensino brasileiro” e provocar a elite religiosa.

Em *Educação e a crise brasileira*, de 1956, Teixeira chamou atenção para o crescimento industrial e econômico do país, bem como a urbanização, e faz uma crítica

3. Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.
4. RBPE foi a primeira revista com relevância nacional para publicação de artigos científicos que tratava de diversos assuntos relacionados a ciências sociais e humanas.

à escola pública que não acompanhou esse crescimento e continuava com os velhos problemas: a precariedade, a deficiência na formação de professores e difícil acesso e permanência dos mais pobres, a multiplicação das unidades escolares de forma desordenada e má qualidade do ensino público. Nesse cenário apontava o crescimento e fortalecimento da rede privada de escolas, com foco no diploma e não na boa qualidade do ensino. Anísio Teixeira faz uma abordagem da educação básica nos níveis e modalidades primária, secundária e profissional, e também do ensino superior. Nesta obra ele demonstra otimismo e esperança com o avanço da educação com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/61 e o desenvolvimento das ciências humanas, que poderiam colaborar para resolver muitos dos problemas educacionais apontados.

Em 1969, Anísio publicou *Educação no Brasil*, uma releitura do livro "Educação e a crise brasileira" (1956) com a inclusão de novos capítulos, para tratar do debate anterior e posterior à publicação da LDB/61. Mostra como o Brasil é atrasado e como não conseguia instituir um sistema de educação popular consistente.

> O livro é uma tentativa de responder ao desafio da crise, elucidando a sua complexidade e acentuando a necessidade de se continuarem os estudos a fim de descobrir os melhores caminhos para progressivos e contínuo encaminhamento de possíveis soluções. (TEIXEIRA, s/p, 1969)

Ainda focalizando o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Teixeira escreveu *Educação é um direito*, publicado em 1968. De acordo com o autor a LDB/61 contribuiu para a publicação desta obra, que apresenta uma ideia de planejamento da educação pública para ser aplicada aos estados brasileiros, o que requeria um Estado democrático. Nessa abordagem, a Bahia, terra sua natal, seria o estado modelo desta política, que Anísio Teixeira chamou de inovadora.

Anísio Teixeira foi um estudioso da educação brasileira e acreditava que o meio para alcançar melhores resultados seria o investimento em pesquisas e estudos, além do diálogo acadêmico com as ciências humanas. Para isso e por isso militou tanto para a estruturação do ensino superior no Brasil. Foi o fundador da Universidade do Distrito Federal (1935) e co-fundador da UnB (1961), atuando no INEP e na CAPES, quando criou o CBPE para fomento às pesquisas no Brasil. Nesse período também foram escritos dois livros de sua autoria que fazem importantes análises sobre o ensino superior: "Educação e universidade" e "Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969".

A obra *Educação e universidade*, publicada em 1998, reúne escritos de Anísio Teixeira do período de 1967 a 1969. Trata-se de uma análise sobre a função da universidade pública e da necessidade de uma reforma universitária. Destaca também que a escola superior tem por objetivo, além de formar professores, produzir pesquisas a partir de experiências práticas da docência.

A universidade no Brasil surge tardia e muito restrita às elites. Surge inspirada em modelos europeus.

> A presença norte-americana só vai se tornar significativa na vida acadêmica brasileira mais tarde, nos anos 60, quando os campos da sociologia, da antropologia e da ciência política passam a ter conexão com autores e correntes provenientes da produção norte-americana (OLIVEIRA, 2000, p.21).

O livro *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969,* publicado em 1989, 17 anos pós a morte de Anísio Teixeira, foi organizado pela Fundação Getúlio Vargas em 12 capítulos e prefaciado por Luiz Vianna Filho, amigo da família de Teixeira. A obra apresenta uma análise da evolução histórica do ensino superior no Brasil desde a colônia até a república e trata principalmente de duas leis: decretoLei n° 53, de 18 de novembro de 1966 e decretolei n° 252, de 28 de fevereiro de 1967. Expõe uma proposta para a organização de um sistema de ensino superior no Brasil, mas sinaliza que é preciso superar a resistência nacional.

> A divisão se faria entre três níveis do ensino superior: o primeiro nível seria do ensino superior geral e básico, propedêutico, ou de carreiras curtas, com dois ou três, e mesmo quatro anos de curso; o segundo, o dos cursos profissionais ou acadêmicos longos, com três ou quatro anos de estudos; e o terceiro, com os estudos pósgraduados de dois e mais anos. As escolas e institutos seriam especificamente desses três níveis, com administração e professorados distintos, embora algum professor pudesse, em certos casos, ensinar em mais de um nível. Além disso, cada curso teria um currículo baseado em disciplinas principais e complementares, maiores e menores, que marcasse o caráter da especialização visada (TEIXEIRA, 1989, p. 273).

A obra *Educação e o mundo moderno* também foi publicada em 1969 e reúne os escritos de 1953 a 1964. Nesses escritos Teixeira, inspirado na filosofia de Dewey, aborda o mundo e a complexa sociedade moderna, refletindo sobre o grande desafio da educação neste contexto social. “Mas ai de nós, que nossa civilização se fez, tão complexa, difícil, contraditória e vertiginosamente dinâmica, que compreendê-la e ensiná-la se vem constituindo tremenda tarefa” (TEIXEIRA, 1969, p. 202). Anísio Teixeira aposta na ciência como um caminho para compreensão dos problemas sociais do mundo moderno que impactam diretamente na escola: “[...] via única de explicação e interpretação dos inúmeros problemas surpreendentes que a própria ciência vem criando” (TEIXEIRA, 1969, p. 202).

As questões dessa pesquisa que tem como sujeito o intelectual Anísio Teixeira e como objeto os escritos do período de 1951 a 1971 focalizam três pontos: (1) as elaborações sobre educação e trabalho, (2) as abordagens sobre educação profissional e seu lugar no sistema nacional de educação e (3) a presença das ideias de origem anglo-americana na composição do pensamento do autor.

Este trabalho, como já mencionado, tem ancoragem em duas pesquisas já realizadas no Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, que abordaram os escritos de Anísio Teixeira dos períodos de 1925-1927 e de 1929-1951. A proposta deste trabalho é pesquisar os escritos de Anísio Teixeira no período de 1951 a 1971, para possíveis contribuições e compreensões sobre o pensamento e obra de Teixeira sobre trabalho e educação.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste artigo são parciais, pois trata-se de uma pesquisa que está em andamento, no qual será feito um estudo mais detalhado dos escritos de Anísio Teixeira do referido período. Entretanto com base no que já foi estudado é possível pensar que no período de 1951 a 1971, conforme os assuntos que tratou e as referências que utilizou, Anísio Teixeira continua tendo como referência os EUA, sendo influenciado seu pensamento pelo pragmatismo de Dewey.

A defesa de uma educação que visa a formação do indivíduo para a vida, e a formação para o trabalho ocupa um papel de destaque neste processo, era uma pauta constante do discurso deste importante intelectual. Anísio Teixeira pensava uma integração do momento histórico de desenvolvimento industrial e do capital no Brasil ao progresso da educação, pregando a necessidade de modernização e a instituição de um sistema de ensino consistente como algo fundamental e prioritário que devesse caminhar junto ao desenvolvimento econômico e o progresso do país.

Para o ensino secundário, Anísio Teixeira ao vincular educação e trabalho vai muito além da formação da força de trabalho, está principalmente relacionando o princípio pragmático de uma pedagogia que articule o ensino das ciências e das técnicas em experiências práticas na escola, passando pela arte, valorizando a cultura, com um currículo integrado que propicie a formação integral do sujeito, resultando assim em um ensino de qualidade para todos.

Nesse sentido pensar a educação profissional integrada à educação básica era uma estratégia inteligente que traria resultados expressivos: ao educando que deveria ter uma formação que abrisse frentes de possibilidades em sua vida pessoal e profissional; às empresas que careciam de trabalhadores qualificados para o seu funcionamento e desenvolvimento; ao país ao elevar o nível de sua força de trabalho possibilitaria atrair mais investimentos; à sociedade brasileira sendo mais instruída e qualificada teria indivíduos com mais conhecimento e autonomia, e com maiores capacidades para participar da democracia na república. Enfim, investir na educação de um modo geral, conforme propôs Anísio Teixeira, significava também investir no próprio progresso democrático, econômico e social do Brasil, que na década de 1950 estava vivendo um período de significativo desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Darlene Olinda Costa de. *Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira.* Belo Horizonte: Cefet, 2014. 101 p. (Dissertação) Mestrado em Educação Tecnológica – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação.* Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000.

PEDROSA, José Geraldo; SILVA, Reisla Suelen de Oliveira. *Representações do jovem Anísio Teixeira sobre a Europa e suas escolas (1925).* Cadernos De História Da Educação, 18(2), 526-547. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50307/26763 >. Acesso em 16 de novembro de 2019.

SANTOS, Sandra Lúcia. *Escritos de Anísio Teixeira do período de 1929 a 1951: leituras da Americanidade a partir das viagens à europa (1925) e estados Unidos da américa (1927 e 1929).* Belo Horizonte: Cefet, 2018. 161p. (Dissertação) Mestrado em Educação Tecnológica – Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

SILVA**,** Reisla Suelen de Oliveira**.** *Representações sobre Europa e América e suas Escolas: comparação entre os escritos de viagens do jovem Anísio Teixeira (1925–1927).* Belo Horizonte: Cefet, 2016.140p. (Dissertação) Mestrado em Educação Tecnológica – Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação como experiência democrática para cooperação internacional.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.45, n.102, abr./jun. 1966. p. 257-272.

______. *O problema de formação do magistério*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p. 278-287.

______. *Educação no Brasil.* São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1969.

______. *Educação é um direito*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2009, (Col. Anísio Teixeira; v. 7).

______. *Educação não é privilégio*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007, (Col. Anísio Teixeira; v. 6).

______. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005, (Col. Anísio Teixeira; v. 5).

______. *Ensino Superior no Brasil*: *análise e interpretação de sua evolução até 1969.* Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005, (Col. Anísio Teixeira; v. 10).

TEIXEIRA, Anísio; SILVA, Mauricio Rocha e. *Diálogo sobre a lógica do conhecimento.* Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007, (Col. Anísio Teixeira; v. 11).

______. *Educação e universidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2010, (Col. Anísio Teixeira; v. 12).

CAPÍTULO 7

REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DO MEIO AMBIENTE PARTILHADAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Francisca de Fátima de Lima Sousa
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
http://lattes.cnpq.br/2683012047599448

Dálet Helen Vasconcelos Veras Lima
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
http://lattes.cnpq.br/6244851319943991

João Pedro Cardoso de Macedo
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
http://lattes.cnpq.br/7750077380875310

Dinalva Clara Monteiro Santos Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
http://lattes.cnpq.br/8853527399526954

Wyadyson Francisco de Sousa Maciel
Instituto Federal do Piauí (IFPI)
http://lattes.cnpq.br/0491375653730740

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar as representações sociais do meio ambiente partilhadas por alunos do ensino fundamental, através de textos imagéticos desenvolvidos pelos mesmos, a fim de estabelecer as relações de pertencimento e conhecimento sobre o tema. Esta pesquisa inscreve-se como exploratório-descritiva de cunho quali-quantitativo e foi realizada durante o momento AÇÃO em uma escola pública por três (03) licenciandos em Ciências Biológicas, que participaram do Programa Institucional de Apoio à Extensão - ProAEx/IFPI Subprograma Bolsas para Projetos de Extensão - PIBEX EDITAL PIBEX Nº 029/2018 – PROEX/IFPI. Para coleta de dados os alunos produziram textos imagéticos, antes e depois da Palestra alvo. Esses dados foram submetidos a uma Análise de Conteúdo, usando Unidades de Registro, caracterizadas por Palavras e Temas (FRANCO, 2008; BARDIN, 2016), bem como as contribuições de Manguel (2009), no que concerne as afirmações de que as imagens falam, narram, orientando uma nova vertente para análise de objetos sociais em representações. Nesse campo, o conceito imbricado de Representações Sociais esculpidos por Moscovici (1978, 2011, 2013) e Jodelet (2015) democratiza o cruzamento da linguagem verbal e não verbal na construção e partilhamento das informações veiculadas nos grupos sociais e que, como resultante, orientam os saberes sociais e suas práticas. Conclui-se que as informações oriundas do senso comum ou elaboradas com objetivos de aprendizagem, objetivam e ancoram as representações sociais, uma vez que os sujeitos representaram o meio ambiente em função das mesmas. No primeiro momento da AÇÃO, eles percebem o ambiente apenas como elementos da natureza e que a destruição da mesma é de responsabilidade atribuída aos outros. Após a Palestra instrutiva, eles se incluem como sujeitos do meio ambiente e se transformam em agentes ecológicos capazes de criar novas compreensões e agir por meio delas.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente, Representações Sociais, Textos Imagéticos

IMAGETIC REPRESENTATIONS OF THE ENVIRONMENT SHARED BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: This article aims to analyze the social representations of the environment shared by elementary school students, through imagery texts developed by them, in order to establish the relationships of belonging and knowledge about the theme. This research is part of a qualitative and descriptive exploratory-descriptive study and it was carried out during the ACTION moment in a public school by three (03) graduates in Biological Sciences, who participated in the Institutional Program for Support to Extension - ProAEx / IFPI Subprogramme Scholarships for Extension Projects - PIBEX EDITAL PIBEX Nº 029/2018 - PROEX / IFPI. For data collection students produced imagery texts before and after the target lecture. These data were subjected to a Content Analysis, using Registration Units which are characterized by Words and Themes (FRANCO, 2008; BARDIN, 2016;), as well as the contributions of Manguel (2009), regarding their claims that the images speak, narrate, guiding a new aspect for the analysis of social objects in representations. In this field, the imbricate concept of Social Representations sculpted by Moscovici (1978, 2011, 2013) and Jodelet (2015) democratizes the intersection of verbal and nonverbal language in the construction and sharing of information conveyed in social groups and which, as a result, guide social and social knowledge. your practices. It is concluded that information from common sense or elaborated with learning objectives, objectify and anchor social representations, since the subjects represented the environment in function of them. In the first moment of ACTION, they perceive the environment only as elements of nature and that its destruction is the responsibility of others. After instructional lecture, they include themselves as subjects of the environment and become ecological agents capable of creating new understandings and acting through them.

KEYWORDS: Environment, Social Representations, Imaging Texts

1 I INTRODUÇÃO

Esse estudo faz parte de um recorte do projeto de pesquisa selecionado pela comissão vigente do EDITAL PIBEX Nº 029/2018, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do Instituto Federal do Piauí, inscrito sob o título: A preservação silenciosa do meio ambiente em interface com os vínculos representacionais histórico-culturais e socioambientais de ribeirinhos do Poti Velho, de fomento à iniciação científica para alunos dos cursos de Licenciaturas dessa Instituição.

Os alunos-pesquisadores envolvidos nesse projeto são alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que participaram de todo o percurso da pesquisa, mais especificamente da etapa subscrita como AÇÃO, que foi desenvolvida com alunos do ensino fundamental maior de uma escola pública do bairro Poti Velho.

O objetivo desse artigo está vinculado a umas das metas do Projeto acima citado, qual seja: Analisar as representações sociais imagéticas do meio ambiente partilhadas por alunos do ensino fundamental de uma escola do bairro Poti Velho, onde ocorreu a pesquisa.

A hipótese residiu em que as informações retidas no imaginário dos alunos-sujeitos formam representações sociais, uma vez que essas informações correspondem ao conhecimento propagado e vivenciado acerca de um objeto social, variando de acordo com a quantidade e qualidade desse conhecimento.

Como o campo de representação "remete-nos a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto das proposições atinentes a um aspecto preciso das representações sociais" (MOSCOVICI, p. 84, 2013), essa noção explícita por esse autor, norteou nosso percurso ao transformar textos imagéticos – no caso dessa pesquisa, desenhos produzidos pelos alunos, antes e após a etapa subscrita como AÇÃO – em acesso às suas representações sociais do meio ambiente que convivem.

Acreditamos que estudos que envolvem a Teoria das Representações Sociais usando como fontes de assimilação textos imagéticos têm seu espaço garantido na Educação, na medida em que pode contribuir para a elaboração de novos entendimentos acerca da realidade e de práticas educativas em sala de aula, bem como ao exercício da liberdade intelectual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na tentativa de desvelar o conteúdo das Representações Sociais que os alunos envolvidos no dia da AÇÃO partilham do meio ambiente em que vivem, através de desenhos produzidos pelos mesmos, buscamos a contribuição da teoria de Serge Moscovici (1978, 2011, 2013), pelo fato de ela traduzir a realidade em um conjunto lógico do pensamento que vai constituir a visão de mundo para um dado conjunto social.

Os estudos das representações sociais, enquanto forma de conhecimento, passam a olhar para as práticas cotidianas, a linguagem e as formas de comunicação, lançando luz sobre um conhecimento que é produzido por sujeitos sociais do cotidiano que resulta em uma compreensão coletiva, ou seja, em uma representação social, bem como destaca Moscovici (1978, p. 28):

> A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Baseado nos preceitos postulados por Moscovici, a Representação Social é uma interpretação do real determinada por uma estrutura da sociedade onde ela se desenvolve. Nessa mesma esteira, Jodelet (2015, p. 19) esclarece que devemos levar em conta:

> O sujeito do conhecimento – indivíduo ou grupo e sua experiência, bem como as condições sociais de sua produção e de sua circulação em referência a uma prática, já que este conhecimento se oferece com versão do mundo que gera a vida cotidiana, material, social [...].

Portanto, em que sentido se fala de uma representação social? Em primeiro lugar, é partilhada por um grupo de indivíduos. Em segundo lugar é produzida coletivamente, é produto das interações e das comunicações no interior dos grupos, refletindo a situação de um grupo, os seus projetos e problemas. E no centro das representações, sua funcionalidade, ou seja, elas são teorias sociais práticas ou como refere Jodelet (2015) são um saber prático.

Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais está pautada na ideia de que para construir coletivamente uma interpretação, o indivíduo busca no seu acervo mental, imagens e concepções já conhecidas, vinculando-as ao objeto que ainda lhe é estranho, de modo que, por meio de uma comparação, este novo objeto é tateado até que seja definido por completo em um novo conceito, como foi percebido tanto nas primeiras produções imagéticas do meio ambiente pelos alunos-sujeitos dessa etapa da pesquisa, quanto na segunda fase, pós-palestra.

Ainda procurando encontrar contribuições teóricas que pudessem ajudar na compreensão dos desenhos dessa análise, recorremos aos pressupostos de que as imagens, como: desenhos, pintadas, fotografadas, esculpidas ou encenadas, possuem "o caráter temporal da narrativa" Manguel (2009, p. 21), e, assim como as histórias, nos informam, fortalecendo, dessa forma, as variadas leituras da linguagem humana.

Nessa perspectiva, sublinhamos a construção de um viés metodológico que vai de encontro aos objetos de representações sociais, uma vez que não tivemos a pretensão de abordar essa teoria em toda sua extensão e contribuições para os campos científicos de uma forma geral, mas sim a necessidade de reflexões cada vez mais aprofundadas sobre essa instigante temática.

Outrossim, a valorização de textos imagéticos no interior das ciências é salutar, uma vez que a sociedade atual é marcada fortemente pela predominância e valorização das imagens no mundo da vida atual em geral.

METODOLOGIA

Esse estudo enquadra-se como uma pesquisa exploratório-descritiva de cunho quanti-qualitativo. Gil e Lakatos (2017) expõe que a interposição dessas abordagens é frequentemente aplicada nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem investigar "o que é", ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal.

Nessa fase da pesquisa, pensamos como alicerce, visitas programadas à escola, onde os discentes-pesquisadores fizeram anotação de campo, durante as observações indiretas, num primeiro momento. Em seguida, foi aplicado um questionário com alunos do 6º B e 9º B, esse recorte deve-se ao fato de serem respectivamente, uma série inicial e outra final do ensino fundamental e supomos que poderia emergir representações um tanto variadas entre os dois grupos.

Constatou-se que há muitos alunos que não residem no bairro Rio Poti, e sim, em bairros circunvizinhos, como consequência da violência pertinente nas escolas desses bairros em que residem.

As visitas ocorreram nos dias 17/10/18; 31/10/18; 16/11/18 e 30/11/18, no turno da tarde e as perguntas do questionário preliminar foram as seguintes [1 O que é o meio ambiente? 2 Que elementos fazem parte do meio ambiente? 3 Vocês já ouviram falar sobre problemas do Meio Ambiente? Quais? 4 Você nota alguns problemas do meio ambiente em seu bairro? Quais? 5 O que podemos fazer para preservar o meio ambiente? 6 Quem você ver preservando o rio? Como preserva?].

Foto 1: Visita a escola do Bairro Poti Velho

Fonte: Própria (2019)

Os dados coletados e analisados do questionário instruíram a ação dos alunos-pesquisadores na referida Escola, onde o grupo de pesquisa decidiu realizar uma Palestra, que teve como tema: Educação Ambiental Crítica e teve como objetivo: In (formar) os futuros atores sociais para conviverem em harmonia com o meio ambiente em seu cotidiano, minimizando ações que o impactam negativamente.

A temática e roteiro de trabalhos adotados para planejamento da Palestra teve como pano de fundo a análise dos dados do questionário aplicado com os alunos e foram tratados sob a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Franco (2008) e Bardin (2016).

A culminância dessa fase do projeto foi no dia 18/01/2019, haja vista que encontramos dificuldades para marcar a data junto à escola. A atividade foi concluída com sucesso, embora destaquemos que os vinte e três (23) alunos que participaram desse momento foram "conquistados" pela arguição do grupo de pesquisadores naquele exato momento, porque não há um controle regular de entrada e saída de alunos na portaria da escola, o que favoreceu a saída dos alunos livremente, ao invés de irem para o local destinado à Palestra. Os sujeitos usaram as mesas e cadeiras disponíveis no Pátio da escola.

Foto 2 e 3: Equipe de pesquisadores no dia da Palestra

Fonte: Própria (2019)

As perguntas-estímulo que orientaram a produção de textos imagéticos tanto no 1º momento quanto no 2º foram: [O que vocês entendem por meio ambiente? Como você ver o meio ambiente? O que/quem faz parte do meio ambiente?]. Nessa análise foi possível emergir dados quantificáveis, que serão discutidos na próxima seção.

Foto 4: Alunos produzindo textos imagéticos (1º momento)

Fonte: Própria (2019)

Foto 5: Momento da segunda etapa dos desenhos produzidos pelos alunos da escola municipal do Bairro Poti Velho.

Fonte: própria 2019

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desenhos analisados antes da palestra configuraram duas categorias de análise no 1º momento, quais sejam:

a) Representação social do meio ambiente como elementos da natureza tais como: árvores, pássaros, céu, sol, frutos, rocha, chuva. Nessa categoria eles não se viram como parte do meio ambiente, sugerindo uma visão apenas naturalista, onde a espécie humana só usufrui dos recursos do meio ambiente.

Os respondentes representaram o meio ambiente como algo externo ao indivíduo e não o consideraram como um campo de interação entre a relação homem-natureza-cultura-sociedade. Essa categoria compreendeu a 47% dos participantes dessa atividade, onde 30% desse resultado advêm da turma de 9º ano e 17% da turma de 6º ano:

Figura 1: Desenhos pertencentes à categoria a

Fonte: Própria (2019)

Esses dados compreendem a produção de sentidos e significados coletivos das RS (representações sociais) sobre as relações desses sujeitos com o meio ambiente e se baseiam numa memória coletiva construída historicamente, como postula Jodelet (2015, p. 83), quando define as RS como um fenômeno que tem como finalidade guiar pessoas "[...] no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões, e, eventualmente, posicionar-se".

Baseado nesse pensamento, os desenhos revelam uma modalidade de conhecimento do meio ambiente partilhada pelos indivíduos que reproduziram apenas o que se ver na natureza, sem voltar o olhar para si mesmo, compartilhando um universo consensual dentro de um mecanismo de verificação, recorrendo a uma lógica não só de objetividade, mas prioritariamente, de subjetividade, postulado em Moscovici (2013), pois representa a visão do grupo.

b) representação social do meio ambiente como antropocêntrica – o homem está no meio ambiente, mas distanciado da natureza, pois esta é vista como algo natural a ser explorado por ele, configurando uma visão reducionista que não problematiza o contexto ambiental. Mais uma vez, notam-se as RS herdadas e construídas, em espaços que, de uma forma ou de outra, as unem momentaneamente e podem ser resultantes da seleção da qualidade das informações que ocorrem de maneira descentralizada na sociedade (MOSCOVICI, 2013).

A natureza foi representada como fonte inesgotável de recursos que suprem as necessidades das pessoas, que dela tira seu sustento, portanto, a dimensão eco-socioambiental não é percebida pelos sujeitos. Essa categoria compreende a 53% dos participantes e emergiu de desenhos apenas de alunos do 9ºano, que possivelmente por estarem a três anos à frente dos demais, representaram o homem que desmata, constrói estradas, como percebemos no segundo desenho abaixo e que polui os rios, como nos desenhos um e três do segmento a seguir.

Essa categoria incluiu as representações do Rio Poti como depósito de lixo de itens de toda natureza como: sapatos, bonecas, latas, acessórios em geral, etc. lançados pelas pessoas que ali habitam, não apenas pelos ribeirinhos, como também pela população, em geral.
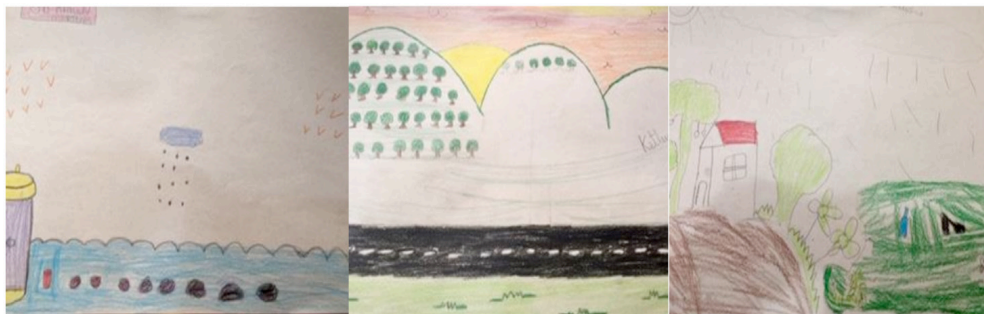
Figura 2: Desenhos representando a categoria b:

Fonte: Própria (2019)

Seguindo o planejamento, novos desenhos foram requisitados com o objetivo de apreender as representações que eles formaram do meio ambiente face aos esclarecimentos abordados sobre o meio ambiente. Os desenhos imagéticos delinearam uma única representação social pós-palestra, descrita a seguir:

c) representação social do meio ambiente como ecológica – os desenhos revelaram que 100% dos sujeitos presentes demonstraram a preocupação com a harmonia entre os indivíduos e o meio ambiente, uma vez que sublinharam a presença de uma

consciência, embora em construção muito prematura, de colocarmos o “lixo no lixo”, como principal ação de preservação.

Jodelet (2015) mostra que os sistemas de comunicação podem influenciar na construção de representações sociais por meio de instrumentos como a *difusão, propagação e propaganda.* O que fizemos nessa meta foi difundir informações, que formaram a representação acima citada.

Essa constatação legitima a teoria das Representações Sociais por constituir-se em um referencial teórico especialmente importante no campo dessa investigação, pois as mesmas orientaram as situações onde os aspectos simbólicos referentes às informações são determinantes das condutas, das práticas e, sobretudo, das atitudes do grupo social pesquisado.
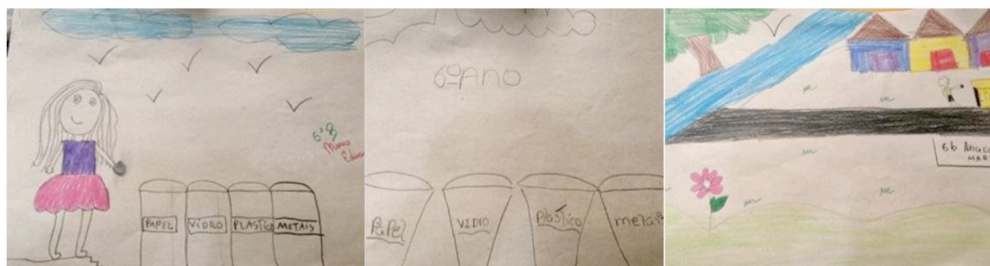
Figura 3: Desenhos imagéticos representativos pós - Palestra

Fonte: Própria (2019)

Contudo, os sujeitos associaram a preservação do meio ambiente apenas a lixeiras. Dois (02) participantes desenharam latas de lixo seletivas, separando Papel, Vidro, Plástico e Metais – informações abordadas na palestra e que foram novas para eles. Isto nos permite inferir que possivelmente esses sujeitos se tornem mais seletivos no descarte do lixo, e consequentemente, mais respeitosos com o meio em que vivem.

Embora a Palestra tenha “gerado” uma visão ecológica “flutuante”, não há garantias de que irão praticar ações críticas eco- socioambientais. Seria necessária uma intervenção em longo prazo naquela comunidade escolar, bem como ações de grupos sociais que estejam envolvidos na interação de ensino e aprendizagem dessa temática.

CONCLUSÕES

As Representações Sociais do Meio Ambiente partilhadas pelos alunos dessa pesquisa voltam-se ao uso contínuo e indevido do mesmo, como fonte de recursos necessários à vida humana, e, a sua degradação reforça a ideia antropocêntrica, exterior ao indivíduo.

Mesmo sendo um estudo exploratório percebem-se indicativos de que as Representações Sociais elencadas não passam por transformações mais profundas na escola investigada, convergindo com os dados atribuídos aos pescadores que foram entrevistados em outra meta do Projeto Rio Poti, mediante as representações sociais do 1º momento da AÇÃO na referida escola.

Pode-se dizer que temas que contemplem uma Educação Ambiental Crítica é importante no currículo escolar para o ensino fundamental em escolas públicas ou privadas, uma vez que os resultados apresentados dos textos imagéticos revelaram que a informação na construção de uma representação é essencial. Como a sala de aula é palco de diferentes sujeitos que habitam a informalidade do universo de seus cotidianos locais (suas residências, seus bairros, suas regiões) é no espaço escolar que se concretiza o cidadão que queremos formar.

Mesmo não sendo esse sujeito social totalmente livre para transformar sua realidade, não se pode negar que por meio de processos das representações sociais esse sujeito ganha espaço para fazer uso de seu saber popular, de seus afetos e da sua memória para interpretar o novo, comunicar e agir por essas novas constantes reformulações.

Entendemos que a socialização e discussão das diferentes representações nesse espaço como possibilidade de formação de uma consciência eco- socioambiental cultural é importante na aproximação de uma educação ambiental crítica na vida prática dos alunos.

Isso faz da Teoria das Representações Sociais uma abordagem que valoriza a capacidade criadora do sujeito e da sociedade, respeitando as potencialidades e limitações contidas no processo de elaboração e partilha do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais.** Meio ambiente e saúde: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 3 ed., 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 6 ed. 2017.

JODELET, D. As representações sociais nas sociedades em mudança. In JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M.J. (orgs.). **Psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 8.ed., 2017.

MANGUEL, A**. Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOSCOVICI, S. (et al). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 12. ed., 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 11. ed., 2011.

______. Das Representações coletivas às representações sociais. In JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 45-66.

______. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores,1978.

CAPÍTULO 8

O PROGRAMA INTEGRAL DE SAÚDE DA MORADIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Data de aceite: 01/06/2021

Nathália Dias Pereira Alves Oliveira
http://lattes.cnpq.br/4517586351307379

Renato Pereira da Silva
http://lattes.cnpq.br/2348106182323102

Maria das Dores Saraiva de Loreto
http://lattes.cnpq.br/6833406073308098

RESUMO: As universidades, ao longo dos anos e através de muita luta vêm buscando solidificar a assistência estudantil institucional, que tem como uma de suas finalidades apoiar os estudantes vulneráveis socioeconomicamente na perspectiva de auxiliar na permanência e conclusão de seu curso de graduação. Dentro do contexto da assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, foi criado o Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME), que teve como finalidade apoiar os estudantes assistidos pela assistência estudantil da instituição, no que tange ao suporte à saúde. Especificamente, o objetivo desse estudo foi descrever acerca da atuação da Política de Assistência Estudantil da instituição e sua colaboração para a criação de programas e ações que perspectivem a redução da evasão acadêmica, tendo como destaque nesse estudo a área da saúde. Para tanto, foi realizado um levantamento que buscou retratar as áreas de atuação da Política Nacional de Assistência Estudantil e as ações realizadas pela Universidade Federal de Viçosa, dentro do contexto da referida política nacional, na perspectiva de apresentar o Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME) como uma ação do binômio educação e saúde. A metodologia utilizada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo e caracterizou-se como descritivo, uma vez que descreveu e detalhou o fenômeno da assistência estudantil nacional e institucional que resultou no Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME). Na discussão e resultados da pesquisa foram apresentados a descrição do programa e de suas ações, na perspectiva de retratar detalhadamente a proposta do programa e os passos iniciais de sua implementação. Ao concluir essa pesquisa foi possível apontar que o programa implementado na área da saúde pode transformar-se em um facilitador para os estudantes vulneráveis que necessitam de apoio dentro do contexto da saúde, seja ela física ou mental. Essa pesquisa deixou em aberto possíveis novas discussões acerca do tema, pois é importante realizar novos estudos sobre a temática buscando avaliar o programa e os níveis de adesão ao referido.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde, Educação, Assistência Estudantil.

ABSTRACT: Universities, over the years and through a lot of struggle have been seeking to solidify institutional student assistance, which has as one of its purposes to support vulnerable socioeconomically students in the perspective of assisting in the permanence and completion of their undergraduate course. Within the context of student assistance at the Federal University of

Viçosa, campus of Viçosa, the Comprehensive Student Housing Health Program (PISME) was created, whose purpose was to support students assisted by the institution's student assistance, with regard to support for health. Specifically, the objective of this study was to describe the performance of the institution's Student Assistance Policy and its collaboration in the creation of programs and actions aimed at reducing academic dropout, with the health area as the highlight in this study. To this end, a survey was carried out that sought to portray the areas of operation of the National Student Assistance Policy and the actions carried out by the Federal University of Viçosa, within the context of that national policy, with a view to presenting the Comprehensive Student Housing Health Program (PISME) as an action of the binomial education and health. The methodology used in this research was qualitative and characterized as descriptive, since it described and detailed the phenomenon of national and institutional student assistance that resulted in the Comprehensive Student Housing Health Program (PISME). In the discussion and results of the research, the description of the program and its actions were presented, with the perspective of portraying in detail the program proposal and the initial steps of its implementation. At the end of this research, it was possible to point out that the program implemented in the health area can become a facilitator for vulnerable students who need support within the context of health, be it physical or mental. This research left open possible new discussions on the topic, as it is important to carry out new studies on the subject seeking to evaluate the program and the levels of adherence to the referred.
KEYWORDS: Health, Education, Student Assistance.

1 I INTRODUÇÃO

Após anos de restrições às liberdades civis e políticas em função do regime militar, no ano de 1985 iniciou-se uma nova fase histórica no Brasil. Aliado a esse fato, e com o trabalho desenvolvido pela Assembleia Nacional Constituinte, foi criada em 1998 a constituição federal que de forma democrática retomou a universalização do ensino no país. O art. 205 da constituição federal afirma que "a educação é um direito de todos", e essa afirmação ampara o processo de universalização ocorrido na educação pública brasileira em todos os níveis. Segundo Castro (2009) no Brasil as iniciativas ocorridas na reforma educacional foram em parte, alicerçadas pela constituição federal de 1988.

O fim do século XX e início do século XXI apresentou acentuadamente o progresso de ideias democráticas, sob a perspectiva do socialismo, buscando a promoção no padrão de vida das pessoas tidas como mais vulneráveis ou menos providas de recursos e auxílios. Com as diversas mudanças econômicas, culturais, políticas dentre outras, ocorridas no país desde a constituição de 1988, verificou-se que a constituição foi revelando-se frágil e apresentando menor efeito acerca da manutenção dos direitos ora firmados na referida constituição.

Castro (2009) afirma que o contexto brasileiro foi modificado por fenômenos como a questão econômica, as mudanças no poder e o surgimento de demandas em prol de políticas afirmativas. Tratando de políticas afirmativas dentro do contexto educacional

brasileiro, mais precisamente em nível de ensino superior, é indispensável destacar as lutas e as conquistas de movimentos sociais, tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES).

Esses movimentos sociais, cada um em seu segmento e de formas diversificadas, com base nas fundamentações de cada um, sempre objetivou intervir em benefício das instituições federais de ensino superior e de suas políticas, programas e projetos. Dentro do processo de luta dos movimentos sociais e de conquistas angariadas, pode-se destacar o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que atualmente é a mais importante Política de Assistência voltada para os estudantes de graduação, implementada pelo Ministério da Educação (MEC) e que se propõe a reforçar a necessidade de auxílios para a permanência dos estudantes de baixa renda nos cursos presenciais.

Na Universidade Federal de Viçosa, segundo Del Giudice (2013) sempre houve a preocupação em desenvolver ações, descritas como apoio a permanência dos estudantes em seus cursos. A autora afirma que desde a inauguração da instituição, em 1926, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária, já passou a existir a assistência estudantil, pois era oferecida vagas em alojamentos, em regime de internato, assim como alimentação aos estudantes. Com o decorrer dos anos, a instituição vem aperfeiçoando suas atividades e ações na área da assistência estudantil, passando a oferecer cada vez mais uma maior assistência aos alunos vulneráveis, abrangendo diversas áreas de atendimento.

Na busca permanente pela promoção da qualidade de vida dos estudantes da Universidade Federal de Viçosa, através do amparo legítimo do Programa Nacional de Assistência Estudantil e de suas ações nas áreas previstas, e enfatizando à área de saúde (física e mental), mais preciso à proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico precoce, e o subsequente tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde dos referidos estudantes, a instituição vem através da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, órgão responsável por gerenciar as atividades relativas à assistência estudantil na instituição, criar o Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME).

O Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME) visa o cuidado especial dispensado aos estudantes, em função de que, para muitos desses jovens, esta é a primeira experiência de vida longe de seu ambiente familiar. Assim, o impacto desta experiência somado à sua condição socioeconômica e também ao fim da adolescência e subsequente início da vida adulta, dentre outros fatores advindos da rotina universitária, concorrem para a conformação de seu status de saúde (ALMEIDA; SOARES, 2003; DIAS, 2007; OSSE & COSTA, 2011; GARRIDO, 2014).

O objetivo desse estudo fundamenta-se em retratar, a partir da atuação da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Viçosa, a criação do Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME), que tem como perspectiva ações que visem a redução de doenças, físicas e mentais dos estudantes participantes do referido programa.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização do Programa Nacional de Assistência Estudantil e sua atuação dentro da Universidade Federal de Viçosa

A assistência estudantil nacional originou-se de um conjunto de ações realizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que protagonizou lutas e debates acerca das questões estudantis, logo após sua criação, no ano de 1937 (JESUS; MAYER; CAMARGO, 2016). Porém esse movimento social quase foi dissipado com a implantação do Regime Militar no país, tendo o referido movimento social conseguido se reerguer em 1979, após término do Regime Militar e através de articulações ocorridas. A partir de então, a União Nacional dos Estudantes (UNE) vem buscando atuar de forma a se pensar na inserção e permanência de estudantes vulneráveis nas instituições de ensino superior públicas.

Segundo Jesus, Mayer e Camargo (2016) outro movimento muito importante e que impulsionou as questões da assistência estudantil no país foi o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), criado em 1987 e que congrega os responsáveis da área de assuntos comunitários e estudantis das instituições federais de ensino.

Nesse fórum são discutidas pautas acerca da assistência social no ensino superior. Os grupos de trabalho dentro desse fórum são divididos em cinco áreas, que abrangem assistência prioritária, a prevenção e promoção, o apoio e acompanhamento, a inclusão e cidadania e a metodologia.

Não menos importante que os outros movimentos sociais, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES) foi criada em 1989 com a finalidade de ser a representação oficial das universidades federais frente as interlocuções necessárias com o governo acerca de temas sobre a educação superior brasileira, dentre esses temas estão as questões de assistência estudantil (ANDIFES, 2019).

Os movimentos sociais vem durantes anos liderando discussões que fomentam as questões de investimento por parte do governo, para as políticas públicas voltadas para educação superior, e o marco da assistência estudantil protagonizado pelos movimentos sociais pró-educação ocorreram, após o apoio à candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república no ano de 2002, que perdurou até o ano de 2010 e teve como fruto, a publicação do Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A assistência estudantil passou a ser mais valorizada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2008, porém apenas se transformou em Decreto no ano de 2010 (Decreto 7.234/2010), buscando contribuir para um melhor desempenho acadêmico do aluno beneficiado, e assim buscando a redução da evasão e da repetência no ensino superior, tendo em vista que de acordo com o Censo da Educação apresentado em agosto de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

no Brasil existem 296 Instituições públicas de Educação Superior (IES), nas categorias Federais, Estaduais e Municipais, abarcando aproximadamente 1.990.078 matrículas de estudantes em cursos de graduação (BRASIL, 2017).

Segundo o decreto 7.234/2010, são objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução das taxas de retenção e evasão; e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010). O Art. 3º do Decreto 7.234/2010 determina que o PNAES deverá ser implementado em consonância com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições e deve buscar atender os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

> Art 3º [...]
>
> § 1º - As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:
>
> I - moradia estudantil;
>
> II - alimentação;
>
> III - transporte;
>
> IV - atenção à saúde;
>
> V - inclusão digital;
>
> VI - cultura;
>
> VII - esporte;
>
> VIII - creche;
>
> IX - apoio pedagógico; e
>
> X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e super dotação. (BRASIL, 2010).

Observa-se que existem diversas áreas para atuação das IFES dentro do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), porém é necessário ressaltar que cada instituição tem autonomia para implementar os programas, projetos e serviços que forem considerados mais importantes, de acordo com suas demandas, devendo sempre considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

Na Universidade Federal de Viçosa, há relatos de que desde sua criação no ano de 1926, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), ela vêm atuando de forma incisiva no campo da assistência estudantil, oferecendo suporte à permanecia dos

acadêmicos (DEL GIÚDICE, 2013). Os programas e ações de apoio a permanência aos estudantes de graduação da instituição, são prioritariamente direcionados aos estudantes considerados em vulnerabilidade socioeconômica. Tais programas e ações estão vinculados e em consonância tendo como base as diretrizes de sua política de assistência estudantil, materializada em um amplo programa de apoio que atualmente oferece ações nas áreas de alimentação, esporte e lazer, moradia e saúde (DEL GIÚDICE, 2013).

Na área da alimentação, a instituição disponibiliza alimentação gratuita, nos restaurantes universitário, aos estudantes considerados em vulnerabilidade socioeconômica, e para os demais estudantes, a instituição subsidia com recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, parte do valor da alimentação. No esporte e lazer no âmbito institucional visa, para o segmento estudantil, promover o desenvolvimento das atividades físicas, esportivas e de lazer através de ações diferenciadas, buscando incentivar os eventos esportivos e de lazer propostos pela instituição.

A assistência à moradia também é uma modalidade ofertada aos estudantes considerados em vulnerabilidade socioeconômica, podendo resultar no benefício da bolsa moradia, que refere-se a disponibilização de recurso financeiro para auxiliar no pagamento de aluguel; e o serviço moradia, que refere-se a disponibilização de vaga nas moradias estudantis da instituição (DEL GIÚDICE, 2013). Já a saúde dos estudantes e de toda a comunidade universitária, encontra-se dividida em duas vertentes, sendo a primeira voltada para a saúde física, sob responsabilidade da Divisão de Saúde e a outra voltada para a saúde mental, sob responsabilidade da Divisão Psicossocial.

As diversas áreas de abrangência da assistência estudantil na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, além da excelência dos cursos ofertados, tornou-se um dos grandes motivos pela qual os candidatos buscam concorrer as vagas através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo fundamentou-se nas normas metodológicas da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo descritivo, que para Gil (2002) têm o objetivo de descrever características de uma determinada população ou fenômeno; buscando assim compreender características que não podem ser traduzidas em números (SILVA; MENEZES, 2005). Este estudo é considerado descritivo por tratar de descrever a evolução da Política Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Viçosa e a criação do Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil. Os documentos oficiais e a proposta do projeto de extensão que deram origem ao programa foram utilizados como os documentos norteadores desse trabalho e foram disponibilizados pela instituição.

O processo de investigação desta pesquisa ocorreu na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, uma vez que o Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil

foi pensado e criado na perspectiva de atender primeiramente os estudantes do campus de Viçosa e, caso obtenha resultados positivos em sua avaliação, após implementação, possa ser replicado aos demais campus da instituição.

4 I DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Caracterização do Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil

Segundo Osse e Costa (2011), o jovem estudante ao ingressar em uma universidade se encontra em um processo interior de transição complexo, de instabilidade e de desenvolvimento mais auto focado. O impacto de deixar para trás o ambiente familiar e a adolescência para se tornar um jovem adulto responsável, que precisa tomar decisões, adquirir autonomia, consolidar sua identidade, gera uma fase de crise, onde ocorre diversas mudanças sociais, cognitivas e fisiológicas. Alia-se a estas questões o contexto socioeconômico deste estudante (DIAS, 2007). Almeida e Soares (2003) identificaram, em seu estudo, que mais da metade dos estudantes ingressantes no ensino universitário passa por dificuldades neste período, contribuindo para um aumento dos níveis de psicopatologia nesta população. A conjunção destes fatores, aliada à inexperiência em lidar com crises e conflitos internos, poderá impactar negativamente sobre o status de saúde (mental e/ ou física) dos estudantes, concorrendo sobremaneira para a sua evasão dos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras (DIAS, 2007; OSSE & COSTA, 2011; GARRIDO, 2014).

Ressalta-se que houve um acrescimento de 81% no número de matrículas realizadas em todo o país entre 2003 e 2012. Somente no ano de 2013, foram realizadas mais de 7 milhões de matrículas, número que corresponde a mais de 100% das matrículas realizadas em 2003, que totalizaram 3.887.022 matrículas (MORENO; FAJARDO, 2013). Com o crescimento do número de matrículas, aliado às políticas de inclusão no ensino superior ocorridas nos últimos anos, deve-se destacar o crescente número de estudantes matriculados que possuem uma vulnerabilidade socioeconômica maior, sendo indispensável a realização de ações afirmativas que favoreçam sua permanência na instituição, assegurando assim a formação desses alunos.

Compreendendo a dimensão desta problemática, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), planeja e executa diversas ações, através de suas divisões e serviços (Divisão de Alimentação, Divisão de Assistência Estudantil, Divisão de Esporte e Lazer, Divisão de Saúde, Divisão Psicossocial e Serviço de Bolsa), com vistas à manutenção da qualidade de vida e, por conseguinte, à permanência destes estudantes no *campus* até a conclusão de seu curso de graduação, operacionalizando, assim, os preceitos do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Sendo a saúde um dos pilares para a manutenção dos estudantes no ensino superior, e tendo a assistência estudantil da instituição, no ano de 2016, 1.267 estudantes

considerados vulneráveis e que possuíam o benefício do serviço moradia (residem nas moradias estudantis), além de mais 322 alunos que recebiam o auxílio moradia, para residirem fora do campus (UFV, 2020), a instituição, visando a promoção de saúde a todos os segmentos da comunidade universitária, elaborou o projeto de extensão denominado “Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil” (PISME), vislumbrando um acesso universal, equânime e integral à saúde no âmbito do *campus* da Universidade Federal de Viçosa.

Neste contexto, o PISME propiciou o acolhimento e o diálogo, por meio de busca ativa aos alunos que residiam nas moradias estudantis, *campus* Viçosa, que estavam distribuídos nas cinco moradias existentes dentro campus, sendo elas denominadas como Pós, Posinho, Novo, Novíssimo e Feminino, onde as duas primeiras moradias descritas abrigam estudantes do sexo masculino e as demais do sexo feminino. É importante ressaltar que o programa abarcou num primeiro momento os alunos que residiam no campus universitário, mas com perspectivas futuras de atender também àqueles alunos que são beneficiados através da bolsa moradia e residem fora do campus universitário. A proposta inicial do Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil se consistiu de três ações básicas inicialmente, sendo elas as visitas domiciliares, as consultas programáticas e as campanhas preventivas/atendimentos coletivos.

4.2 Descrição das ações do programa

Com relação a primeira ação básica do programa que foi constituída das visitas domiciliares, pode-se destacar que essas foram realizadas por estudantes de graduação, bolsistas deste projeto, previamente treinados e capacitados pela equipe multiprofissional do PISME, para a sua execução. Embora o PISME fosse um projeto de extensão, cada estudante residente na moradia estudantil que aceitasse participar do mesmo assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o sigilo e confidencialidade das informações prestadas. Nas visitas eram realizadas as buscas ativas, com escuta qualificada e diálogo, por condições agudas de saúde que requeiram tratamento imediato e/ou condições crônicas passíveis de controle por meio de tratamento clínico/medicamentoso e educação para a saúde (GARUZI et al., 2014). Ainda nestas visitas domiciliares era aplicado pelos estudantes bolsistas do programa, um questionário que registrava o primeiro contato (cadastro do participante, impressões sobre sua moradia estudantil, status inicial de saúde) com os estudantes. Este questionário faz parte da documentação dos estudantes participantes, a qual encontram-se arquivados junto de seu prontuário único (pasta) que fica na Divisão de Saúde.

A segunda ação básica a ser executada eram as consultas programáticas, que ocorriam através da estruturação de uma equipe multiprofissional, composta por profissionais da Divisões Psicossocial e de Saúde e por docentes dos Departamentos de Medicina e Enfermagem, e de Nutrição e Saúde, configurada para atuar de modo

interdisciplinar (GARUZI et al., 2014) e análogo aos preceitos da Estratégia de Saúde da Família, do Ministério da Saúde do Brasil (SORATTO et al., 2015).

Já as campanhas preventivas/atendimentos coletivos, que referia-se a terceira ação básica do programa, essas eram elaboradas e realizadas pela equipe multiprofissional do PISME, e possuíam enfoque educativas em saúde, abordando temáticas propostas pelos próprios estudantes residentes nas moradias estudantis, identificadas a partir das visitas domiciliares, e/ou ainda segundo o calendário anual da saúde o Ministério da Saúde (BRASIL, 2016).

Cada estudante cadastrado (inicialmente visitado pela equipe de bolsistas) era encaminhado ao consultório do PISME, localizado na estrutura física da Divisão de Saúde. Neste consultório o estudante era avaliado por uma enfermeira do projeto que direcionava-o para os setores da Divisão Psicossocial e/ou da própria Divisão de Saúde, baseando-se tanto na sua queixa principal (necessidade sentida), quanto na avaliação clínica realizada (necessidade normativa) (CASTIEL, 1985).

Ao se pensar a integralidade da promoção e da proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico precoce, e subsequente tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde, os casos cujo tratamento estivessem fora das potencialidades das Divisões Psicossocial e de Saúde eram referenciados (acompanhados e contra referenciados) para o Sistema Único de Saúde. Por se tratar de um projeto que abordava a atenção primária à saúde no *campus*, em um ambiente estritamente ambulatorial, os atendimentos de urgência ou emergência eram diretamente encaminhados ao serviço de pronto-atendimento do município.

Durante todo o período de execução do projeto, ocorreram reuniões semanais com toda a equipe do projeto, tendo como pauta a avaliação das ações executadas (bem como reorientações necessárias às mesmas), e a discussão de casos complexos, que necessitavam de um acompanhamento interdisciplinar.

O PISME foi concebido com o intuito de se tornar o modelo preferencial de atenção primária à saúde dos estudantes da instituição. Desta forma, a parceria da equipe do programa de idealizadores com coordenadores de outros projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuem, direta ou indiretamente para a integralidade da promoção de saúde, dos cursos de graduação da área de saúde e/ou cursos afins foram sempre buscada.

5 I CONCLUSÕES

Essa pesquisa proporcionou a possibilidade de descrever o Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME) que foi idealizado e implementado pela instituição através do apoio direto da política pública nacional de assistência estudantil. Na instituição este programa atua como um facilitador para os estudantes vulneráveis que necessitam de apoio, nas questões relacionadas à saúde, tanto física quanto mental, perspectivando a conclusão da graduação do referido estudante.

O Programa Integral de Saúde da Moradia Estudantil (PISME) através de suas ações, buscou reduzir o número de trancamentos de matrícula e abandono de curso e do sistema educacional, decorrentes de problemas de saúde dos estudantes residentes das moradias estudantis da Universidade Federal de Viçosa, perspectivando assegurar assim, sua permanência até a conclusão de seu curso de graduação. Concomitantemente é esperado que esse estudante ao se graduar e com maior ciência de conhecimentos básicos sobre promoção de saúde, prevenção a agravos em saúde e também acerca de seus diretos e deveres em relação à saúde pública, retorne à sociedade como um cidadão autônomo, crítico e proativo capaz de atuar como agente transformador da realidade social na qual estiver inserido.

É importante destacar que essa temática não esgotou-se nessa pesquisa, ficando assim a sugestão para que novas pesquisas sejam realizadas com a perspectiva de avaliar a implementação do programa, os números relativos à adesão estudantil ao programa dentre outras questões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A.J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003.

ANDIFES. **Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior.** Histórico da ANDIFES. 2019. Disponível em: http://www.andifes.org.br/institucional/andifes. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010***.* Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística de 2016. 2017. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Calendário da Saúde**. 2016. Disponível em: http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/comunicacao/leia-mais-comunicacao/ 136-chamada-eventos. Acesso em: 01 set. 2016.

CASTIEL, L.D. O técnico e as necessidades em saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.18-24, jan-mar, 1985.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271- 296, set./dez. 2009. Disponível em:http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30. Acesso em: 21 jul.de 2020.

DEL GIÚDICE, J. Z. A. **Programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG:** repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários. 2013, 156f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

DIAS, H.Z.J. et al. Revelações visíveis entre pele e psiquismo: um entendimento psicanalítico. **Revista de Psicologia Clínica**, v. 19, n.2, p. 23-34, 2007.

GARRIDO, E.N. A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus Moradores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 726-739, 2014.

GARUZI, M.; ACHITTI, M.C.O, SATO, C.A.; ROCHA S.A., SPAGNUOLO R.S. Acolhimento na Estratégia Saúde da Família: revisão integrativa. **Revista Panamericana de Salud Publica**. 35(2): 144-9, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, L. N. DE; MAYER, A. L. M.; CAMARGO, P. L. T. Programa Nacional de assistência estudantil: do protagonismo da une aos avanços da luta por direitos, promovidos pelo FONAPRACE (PNAES: da UNE a FONAPRACE). **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 247-257, 1 ago. 2016.

MORENO, A.C.; FAJARDO, V. **Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos.** Portal G1, 31/10/2013. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html. Acesso em: 18 jul. 2020.

OSSE, C.M.C.; COSTA, I.Z. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-122, mar. 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

SORATTO, J.; PIRES, D.E.P.; DORNELLES, S.; LORENZETT, J. Estratégia saúde da família: uma inovação tecnológica em saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, Abr-Jun; 24(2): 584-592, 2015.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Relatório UFV:** Graduação - Número de Matriculados e Diplomados, por Área, Curso e Sexo - Campus Viçosa – ano de 2016. Viçosa, 2020. Disponível em: https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/tabela16.asp. Acesso em: 17 jul 2020.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: COMO EDUCAR PARA A PAZ EM TEMPOS DIFÍCEIS?

Data de aceite: 01/06/2021

Denylson Douglas de Lima Cardoso
Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília
http://lattes.cnpq.br/9602283526422548
https://orcid.org/0000-0002-4212-3696

Valdivina Alves Ferreira
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC – Goiás). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4825111570999096
http://orcid.org/0000-0002-2306-7465

RESUMO: O presente estudo tem no seu escopo aprofundar a temática sobre a paz e sobre Educação para a paz e para diversidade diante do desafio de uma educação para os tempos difíceis. A pergunta norteadora do presente estudo é como pensar os desafios e perspectivas da educação para a paz diante do contexto de tempos difíceis. Nesse sentido, pretende-se identificar o conceito de paz constituído no âmbito do pensamento filosófico, caracterizar a temática da educação para a diversidade como caminhos para uma cultura de paz, contextualizar o significado de tempos difíceis a partir de uma compreensão sobre a educação para a democracia. A discussão da temática referenciou-se a partir das contribuições de Cabezudo, Galtung, Jares, Whitehead entre outros. É um artigo de natureza qualitativa, com procedimento metodológico de análise bibliográfica.
PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Paz, Cultura de paz, Diversidade.

EDUCATION AND DIVERSITY: HOW TO EDUCATE FOR PEACE IN DIFFICULT TIMES?

ABSTRACT: This study aims to deepen the theme on peace and on Education for peace and diversity in the face of the challenge of education for difficult times. The guiding question of this study is how to think about the challenges and perspectives of education for peace in the context of difficult times. In this sense, it is intended to identify the concept of peace constituted within the scope of philosophical thought, to characterize the theme of education for diversity as paths to a culture of peace, to contextualize the meaning of difficult times from an understanding of education for democracy. The discussion of the theme was based on the contributions of Cabezudo, Galtung, Jares, Whitehead, among others. It is a qualitative article, with a bibliographic analysis methodological procedure.
KEYWORDS: Education for Peace, Culture of peace, Diversity.

INTRODUÇÃO

A temática sobre a educação e a diversidade no contexto dos desafios contemporâneos surgem da necessidade de

compreender os indivíduos na realidade em que estão inseridos, indicando ações, formas de vida, comprometimento social, hábitos, atitudes de respeito aos Direitos Humanos e a possibilidade de descartar e rechaçar a violência e a intolerância. Ensinar a analisar os instrumentos jurídicos com associação de transferência de conteúdos sociais passa a ser uma demanda fundamental na constituição do fazer pedagógico.

A pedagogia dos Direitos Humanos e educação para a paz não devem ser memorísticas e sim dialogar com a realidade circundante dos diversos sujeitos. Cabe ressaltar a importância do reconhecimento e da recordação dos valores e dos princípios humanos que estão vinculados à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Compreendendo, nesse sentido, a pedagogia dos Direitos Humanos como uma pedagogia ética que perpassa os seguintes questionamentos: a pedagogia dos Direitos Humanos é realista? Como é possível compreender os aparatos jurídicos e tradicionais dos Direitos Humanos? É possível pensar uma educação em e para os Direitos Humanos visando uma educação para a paz?

Surge a pergunta fundamental sobre uma Educação para a Diversidade e para a Paz: como pensar os desafios e perspectivas para a educação em um contexto cada vez marcado pela exclusão de direitos tão fundamentais como o próprio direito à educação?

A abordagem metodológica do presente artigo é fundamentada na discussão bibliográfica e análise crítica dos conteúdos a partir das condições sociais e históricas em que eles se mostram. Trata-se uma pesquisa bibliográfica que nas palavras de Gil parte de material já elaborado, constituído principalmente de livros (GIL, 2008, p.50).

A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DO CONCEITO DE PAZ.

A concepção filosófica do conceito de paz é uma elaboração múltipla e diversa e perpassa os caminhos das manifestações culturais, das experiências religiosas e das reflexões filosóficas. Embora o conceito de paz não seja unívoco no contexto cultural, religioso e filosófico, faz-se necessário um olhar específico sobre a sua constituição historicamente construída na seara da filosofia no contexto histórico do pensamento ocidental.

Diante da necessidade de uma compreensão mais ampla e conceitual acerca da discussão sobre a paz, Paulo César Nodari em sua obra Ética, Direito e Política expressa que

> [...] podemos organizar as nossas relações usando da violência que gera marginalização, exclusão e morte, mas também temos competências para viver pacificamente. O desafio filosófico dos estudos para a paz é a reconstrução normativa das nossas competências para fazer as pazes. (NODARI, 2014, p. 17)

Para Thomas Hobbes em sua obra Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e Civil, especificamente nas discussões presentes no escopo dos Capítulos XIII e XVII evidencia-se as paixões que levam os homens a tender para a paz e o que é necessário para o desenvolvimento da paz, uma vez que o estado natural[1] seria demarcado pelo conflito[2] constante de todos contra todos. Trata-se em evitar o conflito e a guerra do homem pelo homem, evitar a violência e "pelo fato de cada um ter direito a tudo, sem poder desfrutar de nada em paz, a vida dos seres humanos é bruta e curta" (NODARI, 2014, p. 50). A proposta hobbesiana de paz está atrelada à manifestação do poder garantido pelo Estado e pela necessidade de evitar a guerra que nas palavras de Thomas Hobbes

> [...] desejo de conhecimento e das artes da paz inclina os homens para a obediência ao poder, comum, pois tal desejo encerra um desejo de ócio, consequentemente de proteção derivada de um poder diferente de seu próprio. (HOBBES, 2003, p.86).

O pensamento hobbesiano apresenta a paz diante da cessação do estado de conflito do homem pelo homem fundando o estado civil. Na formulação das leis da natureza configuradas pela razão Hobbes parte do pressuposto que "todo homem deve se esforçar em buscar a paz na medida em que tenha esperança de consegui-la" (HOBBES, 2003, p.213).

Immanuel Kant pensador iluminista do século XIX no texto A Paz perpétua aponta que "o estado de paz não pode ser assegurado sem um contrato dos povos entre si" (KANT, 2008, p. 18), relacionando assim com a tese hobbesiana da não naturalização do estado de paz, mas na sua instituição adquirida e conquistada por meio da tríade cultivar, civilizar e moralizar, nas palavras de Kant

> [...] O estado de paz entre os homens que vivem juntos não é um estado de natureza (*status naturalis*), o qual é antes um estado de guerra, isto é, um estado em que, embora não exista sempre uma explosão das hostilidades, há sempre todavia uma ameaça constante. Deve, pois, instaurar-se o estado de paz; a omissão de hostilidades não é ainda a garantia de paz e, se um vizinho não proporcionar segurança a outro (o que só pode acontecer num estado legal), cada um pode considerar como inimigo a quem lhe exigiu tal segurança (KANT, 2008, p. 10).

A partir do pensamento Immanuel Kant que o estado de paz deve ser instaurado tendo como fundamento a constituição civil em cada estado como forma republicana, o direito das agentes em fundar uma federação de Estados livres e o direito cosmopolita que deve limitar-se às condições da hospitalidade universal.

Na atualização do pensamento filosófico sobre a problemática da paz, o filósofo Whitehead no texto Adventures of ideas aponta que

---

1. Apresenta-se aqui a condição do homem antes da constituição da sociedade civil como na doutrina contratualista.
2. A ideia apresentada de Πόλεμος (guerra) aqui é entendida como conflito (pólemos) em oposição a στάσις (Stasis). A abordagem visa compreender a contradição dos opostos e o movimento contínuo de velamento e desvelamento.

> [...] The Peace that is here meant is not the negative conception of anesthesia. It is a positive feeling which crowns the 'life and motion' of the soul. It is hard to define and difficult to speak of. It is not a hope for the future. nor is it an interest in present details. It is a broadening of feeling due to the emergence of some deep metaphysical insight, unverbalized and yet momentous in its coordination of values. Its first effect is the removal of the stress of acquisitive feeling arising from the sours preoccupation with itself. Thus Peace carries with it a surpassing of personality. There is na inversion of relative values. It is primarily a trust in the efficacy of Beauty. It is a sense that fineness of achievement is as it were a key unlocking treasures that the narrow nature of things would keep remote. (WHITEHEAD, 1961, p.285)

Infere-se a partir da fala de Whitehead nota-se a paz como algo que fundamenta e atribui sentido à vida, mesmo diante da complexidade da problemática que por vezes se manifesta como metafísica que harmoniza o mundo e o conflito entre os opostos. Nesse percurso cabe então pensar a paz como fundamento das condições das realidades básicas enquanto superação de todo tipo de violência que se manifesta como supressão de tais necessidades. Assim, a paz deve conduzir à uma cultura de paz pelos caminhos da educação democrática e da diversidade.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: CAMINHOS PARA A CULTURA DE PAZ

A produção teórica de Jares principalmente em suas obras Educação para a paz: sua teoria e prática (2002) e Educar para paz em tempos difíceis (2007) afirmam a necessidade de compreender como o conceito de paz foi constituído historicamente servindo-se, na maioria das vezes, de instrumento de dominação ideológica de uma nação sobre as outras.

Tendo por premissa o princípio da igualdade, segundo o qual todos são iguais perante a lei, entende-se a necessidade de pensar um método de educação que favoreça a todos na interação com a sua cultura e com a do Outro, possibilitando o respeito e o compromisso mútuos em relação à cultura diversa, objetivando o pleno desenvolvimento de direitos na sociedade plural.

A construção de uma Cultura de Paz (CP) se refere a um processo dinâmico e participativo que busca promover um diálogo visando à resolução criativa e cooperativa dos conflitos que surgem em decorrer das interações e relações humanas por meio do diálogo, da tolerância e do respeito à diversidade.

Nesse sentido, pensar a educação para a diversidade no contexto de uma educação emancipatória para a Paz no contexto educacional se torna cada vez mais urgente, tendo em vista que a própria estrutura escolar tem se alterado e as demandas sociais necessitam ser compreendidas na sua complexidade, assim cabe destacar a concepção de paz como oposto à todo tipo de violência, o que é constituído chamar de paz positiva é resultado do próprio conjunto de valores em vigor, e sendo aquilo que o grupo apresenta como características de suas tradições e comportamentos.

DEMOCRACIA E CARACTERIZAÇÃO DOS DIAS DIFÍCEIS

Na obra Educar para paz em tempos difíceis (2007) Jares argumenta que a educação no contexto tempos difíceis e incertos está relacionado a fatores internos, e fatores externos. Assim

> Essa dificuldade e complexidade vêm aumentando tanto por fatores internos do processo educacional (maior diversidade entre o alunado, choque de valores em e entre os diversos setores da comunidade educacional, expansão das teorias tecnocráticas, mais conflitos, novas e maiores exigências etc), como por fatores externos, que sempre o acompanhavam e condicionam (diversidade social e cultural, perda do valor da educação em amplas camadas da sociedade, relativismo niilista, perda de valores, consumismo, aumento da exclusão social, insegurança urbana, precarização do trabalho e incerteza social). (JARES, 2007, p. 11).

Compreender os tempos difíceis passa por uma análise da realidade circundante no mundo, o avanço de grupos considerados de extrema direita na Europa e nas Américas acendem novamente a discussão sobre os direitos fundamentais que atendam aos interesses dos grupos excluídos socialmente. É preciso ampliar as discussões sobre os diversos conflitos existentes entre os mais variados grupos antagônicos e questionar sobre a formação docente e o papel da universidade diante de sua função social.

Assim, os tempos difíceis estão diretamente relacionados às diversas formas de violências manifestadas nas sociedades. No que se refere ao paradigma e a necessidade em compreender esses fenômenos que impactam na compreensão do homem moderno sobre sua relação com o mundo.

Os atentados de 11 de Setembro[3], passam a ser um marco de discussão sobre os Direitos Humanos e como esse fenômeno pode alterar a percepção dos sujeitos sobre esses mesmos direitos. Nas palavras da jurista da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Flávia Piovesan (2013)

> O Pós-2001 parece também surgir como novo marco divisório na história da humanidade. [...] neste cenário, como enfrentar o terror? Como preservar a "Era dos Direitos" em tempos de terror? Como garantir liberdades e direitos em face do clamor público por segurança máxima? De que modo os avanços civilizatórios da "Era dos Direitos" (criados em reação à própria barbárie totalitária) podem contribuir para o enfrentamento de conflitos dessa natureza e complexidade? O Pós-11 de setembro aponta ao desafio de que ações estatais sejam orientadas pelos princípios legados do processo civilizatório, sem dilapidar o patrimônio histórico atinente a garantias e direitos. (PIOVESAN, 2013, p.46).

Jares (2007) infere que esse contexto Pós-11 de setembro necessita de uma nova forma de compreender a educação em direitos humanos e para os direitos humanos na

3. Atentado ocorrido em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos da América (EUA) pelo grupo Al-Quaeda contra as Torres Gêmeas e ao Pentágono tirando a vida de 2.996 pessoas transmitido em tempo real pelos meios de comunicação em massa da época.

construção de uma Cultura de Paz, faz-se necessário um reordenamento de conteúdos que nas palavras do autor

> Um dos aspectos que mais nos surpreendeu desde os atentados de 11 de setembro foram os comentários e as perguntas sobre a necessidade e convivência da educação para a paz, como se ela não fosse necessária antes desses atentados, como se o terrorismo houvesse sido inventado naquela data, como se não existissem outras formas de violência, como se não houvesse milhões de pessoas submetidas a diferentes formas de violência. (JARES, 2007, p.109)

A Educação para a Paz passa a ser uma necessidade histórica, porém com os referidos atentados percebe-se a intensificação e preocupação em relação a disseminação da violência tendo como fundamento sobre a problemática paz e como educar para a paz.

Jares apresenta que a proposta dessa formação porvir ocorreu posterior a outras etapas do sistema educacional devido a dificuldades técnicas e científicas que não consideram a relevância da Educação para a paz para a realidade educacional e coloca em evidência a razão de ser da função universitária. Nesses termos

> No entanto, as funções básicas da universidade- preparação para o exercício qualificado de uma profissão e incentivo à pesquisa- a partir de determinados enfoques críticos e, claro, da educação para a paz, suscitam dois novos desafios: 1) a necessidade de tornar visível a socialização dos/das universitários/as, com base em valores coerentes com uma cultura de paz e 2) a imersão da universidade nas realidades sociais mais desfavorecidas para defender seus progressivo desaparecimento. (JARES, 2007, p.163).

Em outras palavras, se a própria estrutura universitária não pensar suas próprias estruturas de pensamento, a formação estará cada vez mais deficitária quanto a inserção de profissionais críticos e capazes de se inserir na realidade com valores coerentes com a formação para Cultura de Paz. Jares considera que

> [...] é insustentável que os centros competentes para formação não ofereçam nenhum tipo de preparação nesse sentido aos profissionais cujo objetivo central de trabalho é o ensino de valores da convivência e a aprendizagem da resolução positiva dos conflitos. É preciso considerar que esses profissionais, sobretudo, terão uma incidência quase diária em seu afazer e que o êxito do exercício profissional, em grande medida, está condicionado pelas destrezas e habilidades nesse campo. (JARES, 2007, p.165).

A formação qualificada de professores está diretamente relacionada aos desafios que permeiam a profissão e que irão nortear as competências trabalhadas para execução das habilidades necessárias da prática docente e pautada na orientação de uma educação para convivência de conflitos sendo realizada com respeito aos direitos humanos.

O sociólogo norueguês Johan Vincent Galtung, um dos expoentes e pioneiros de Estudos de Paz e diretor da Rede para o Desenvolvimento e para a Paz aponta que uma Cultura de paz "é uma cultura que promove a paz" (GALTUNG, 2003, 1) e se apresenta

na relação metafórica da saúde e da doença ao pensar a relação entre paz e violência, nesse sentido, Galtung aponta que o respeito mútuo, a dignidade, a igualdade, a equidade e a reciprocidade são condições necessárias para a paz, cabendo pensar como a EP se relaciona com a formação dos professores.

Para a pesquisadora em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz da Universidade de Rosário Dra. Alicia Cabezudo (2012) é preciso pensar uma educação para os Direitos Humanos mediante uma Educação para a Paz como forma de garantir valores fundamentados na vivência cívica e que requerem uma particular atenção no que se refere a uma educação para a justiça, verdade e memória.

CABEZUDO e HAAVELSRUD (2010) enfatizam uma ação ativa que se configura pelo exercício da democracia a fim de livrar-se da violência estrutural a fim de se compreender a justiça social. Nesse sentido o desarmamento, o desenvolvimento e os direitos humanos são elementos fundamentais para a construção da paz. Sobre os conteúdos e divisões possíveis de uma proposta de Educação para a Paz (EP), Cabezudo e Haavelsrud (2010) afirmam que

> [...] o ponto de vista das questões relacionadas à paz dependerá das realidades próximas, e a partir delas podemos ir em todas as direções, podemos ir para as outras realidades, uma vez que enxergamos a nossa própria realidade, como diz Paulo Freire. A seta do micro para o macro é possível. (CABEZUDO; HAAVELSRUD, 2010, p.69).

A América Latina como espaço local da pesquisadora deve ter um compromisso com a democracia que foi historicamente duramente combatida no continente pelos regimes totalitários e ditatoriais. Uma Educação para a Paz, nesse sentido é uma educação que contemple a consciência histórica e a reflexão crítica diante de uma realidade específica. Assim, são pressupostos basilares de uma Educação para a Paz, os tratados, as convenções, a organização da vida coletiva compreendendo os Direitos Humanos diante de uma nova concepção de política insurgente na América Latina a partir do início do século XXI. Nas palavras de Cabezudo (2012)

> [...] La educación para la paz y el respeto a los derechos humanos adquiere en nuestros países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con agresiones injustificadas, violencia cotidiana y los horrores de la guerra que nos conmueven diariamente. La situación de América Latina a principios del siglo XXI muestra una clara tendencia general hacia los regímenes cívicodemocráticos, lo que debe destacarse como un factor decisivo para el desarrollo y la aplicación de programas de educación para la paz, derechos humanos, concientización acerca de la memoria histórica y los acontecimientos del pasado reciente. Asimismo, y sobre todo a partir del presente siglo, América Latina está sumida en un nuevo posicionamiento geopolítico, en que la actual crisis económica global la enfrenta a la transformación más profunda de su historia, desde el punto de vista social y económico y donde el poder político está siendo redistribuido. (CABEZUDO, 2012, p. 140).

Infere-se que estão inseridos no contexto da Educação para a Paz e Direitos Humanos na América Latina temas que envolvem a esfera política, as formas de vida e o comprometimento social com os regimes cívicos e democráticos. Diante do exposto, a pesquisadora considera a necessidade de uma criação no continente de programas de Educação para a Paz que rechace todo tipo de violência, priorizando a memória histórica, o direito à história e aos fenômenos históricos do passado. A Educação para a Paz é constituída somente dentro de um processo democrático como fundamento

> la cultura de paz, el respeto a los derechos humanos y el estudio de la historia reciente con su componentes de justicia y verdad constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación; la justicia, el respeto mutuo y el respeto a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos; los estudiantes deben desarrollar pensamiento crítico y ser apoyados en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión de asuntos y problemáticas regionales, nacionales e internacionales se debe promover en niños y jóvenes la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y otorgarles los medios necesarios para transformar nuestro continente en una región que solucione los conflictos de forma pacífica y no apoye medidas violentas que conduzcan a conflictos armados o a una carrera armamentista; debe facilitarse la oportunidad a los niños y jóvenes de vivir en una región donde la justicia y la democracia sean valores prioritarios y todas las políticas conduzcan a esos objetivos; debe planificarse en forma sistemática un proceso de concientización acerca de la violencia de las estructuras socioeconómicas en que vivimos, ya que esas estructuras pueden ser tan violentas y peligrosas como el conflicto directo. (CABEZUDO, 2012, p. 141).

Ademais, Cabezudo aponta a necessidade de se estabelecer uma educação estruturada que desenvolva estratégias sobre Educação para a Paz. Essas estratégias passam, necessariamente, pela compreensão da justiça, o espeito mutuo e a garantia do desenvolvimento de ações apoiadas no pensamento crítico nos valores cívicos-democráticos no continente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fundamentar a discussão sobre a construção teórica da Educação para a Paz, no contexto dos Direitos Humanos, importa pensar a necessidade de ampliar a discussão sobre os processos formativos, formais e não formais, que visam à dignidade, à diversidade e o compromisso com uma educação em e para os direitos humanos. Nesse contexto, as questões sobre o respeito às diferenças culturais e identitárias estão presentes e devem ser compreendidos no âmbito do contexto escolar. Não se trata de normatizar as condições de estudos sobre a Paz, mas sobretudo de ampliar a promoção da cultura de paz no ambiente escolar com vistas a uma cultura de paz.

Há um desafio de se inserir dentro da cultura dominante aquilo que não está em evidência, haja vista o desafio de se pensar na educação diante de contextos culturais tão heterogêneos e demarcados por preconceitos, discurso de ódio, fake News e polarização política.

A discussão sobre educação para a paz e para a diversidade implicam em ações práticas e políticas públicas que vislumbrem ações voltadas ao desenvolvimento da pessoa humana bem como à sua dignidade. Não se trata de fenômeno isolado que dependerá apenas da ação do professor ou de uma escola, mas espera-se um conjunto de ações na esfera do Estado, das instituições formais de educação, dos campos não formais e da comunidade civil a fim de reivindicar o direito inalienável de viver em paz.

A proposta de construção de um sentido da vida diante de um mundo complexo e a educação como um papel fundamental de potencialização do sujeito na construção do pensamento cotidiano. Ao pensar as questões fundamentais sobre o que é ser educador e as condições no processo de formação como grande eixo da pedagogia social que deve ser aprofundado e pesquisado.

Os processos formativos dos sujeitos e da educação também se apresentam como pontos de destaques nas relações institucionais ampliando as relações entre as mais variadas formas de compreender os espaços formativos e dos sujeitos, pensando também a dinâmica das sociedades heterogêneas marcadas pela performance presente em sociedades cada vez mais violentas.

O momento da história e as suas circunstâncias também ajudam na compreensão do ser social que procura refletir sobre a educação promotora da paz e requer uma compreensão do seu sentido e fundamento. O ser humano não objetivado, mas as circunstâncias, as situações e os grupos impactam a conduta e a vida dos indivíduos. Há uma necessidade de aprofundamento para formação dessa nova cultura com vistas a uma nova epistemologia do ser.

REFERÊNCIAS

CABEZUDO; HAAVELSRUD. Fórum Internacional Cultura de Paz e Pedagogia da Convivência. In. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz: una construcción de la memória, la verdade y la justicia. Desafio pedagógico de nuestro tiempo em América Latina. In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.

GALTUNG, Johan. O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela? In. **Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz- um programa da UNESCO**, 2003. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/download/O%20que%20%C3%A9%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20Galtung.pdf. Acesso em 05 out.2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200 p.

HOBBES, Thomas. **Leviatã ou Materia forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil** (1651), Trad. João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silava, Cláudia Beruner 1°.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JARES, Xexús R. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002. 271 p. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação). ISBN 8536300302.

JARES, Xexús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.

KANT, Immanuel. À paz perpétua. Um projecto Filosófico (1795), Trad. Arthur Morão. Covilhão: Universidade da Beira Interior, 2008. (Coleção LusoSofia).

NODARI, Paulo César. **Ética, direito e política:** a paz de Hobbes, Locke, Rousseau e Kant. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Ethos).

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14°. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

WHITEHEAD, Alfred. **Adventures of Ideas**. New York. Simon e Schuster, 1967.

CAPÍTULO 10

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, UMA REALIDADE POSSÍVEL: LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO

Data de aceite: 01/06/2021

Márcio Paz Câmara
Graduado em Administração, Graduado em Gestão Pública, Graduado em Pedagogia (Cursando), Especialista em Reengenharia em Projetos Educacionais – Gestão Educacional, Especialista em Informática na Educação e Tutoria em Educação a Distância (Cursando). Aluno do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen/RS

Silvia Regina Canan
Doutora em Educação. Docente do PPGEDU - URI - Campus Frederico Westphalen. Membro do GIEPES - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Superior - Pesquisadora e Líder do NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior. Membro do GT CLACSO - Conselho Latino Americano de Ciências Sociais

RESUMO: Um importante passo para a materialização da Gestão Democrática nas Escolas Estaduais de Mato Grosso foi dado a partir da consolidação da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT, a qual institui a Gestão Democrática. Sendo assim, o presente trabalho parte da premissa da importância da efetiva aplicação da referida Lei buscando compreender seus impactos no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE. Faz-se necessário o conhecimento e discussão mais aprofundada da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT e suas premissas, além de outros temas pertinentes ao assunto. O trabalho é parte de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, no âmbito do NEPPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática, Unidades Escolares, Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT.

RESUMÉN: Un paso importante hacia la materialización de la Gestión Democrática en las Escuelas Públicas de Mato Grosso se dio con la consolidación de la Ley N ° 7.040 / 98 / SEDUC / MT, que instituye la Gestión Democrática. Por lo tanto, el presente trabajo parte de la premisa de la importancia de la aplicación efectiva de la referida Ley, buscando comprender sus impactos en el Consejo Deliberante de la Comunidad Escolar - CDCE. Se requiere un mayor conocimiento y discusión de la Ley N ° 7.040 / 98 / SEDUC / MT y sus premisas, además de otros temas relevantes a la materia. El trabajo es parte de los estudios desarrollados en el Programa de Posgrado en Educación de la URI, en el ámbito de NEPPES - Centro de Estudios e Investigación en Políticas y Procesos de Educación Superior.
PALABRAS CLAVE: Gestión Democrática, Unidades Escolares, Ley N° 7.040/98/SEDUC/MT.

INTRODUÇÃO

Cada vez torna-se mais nítida a importância da educação no cenário social. Por esse motivo ela vem ao longo do tempo, sofrendo significativas transformações em relação a seus paradigmas, o que tem promovido inúmeras reflexões e discussões acerca de sua real função, possibilidades e efetiva participação social. Ou seja, a educação deve acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, a fim de que se possa assegurar que os cidadãos se qualifiquem para enfrentar as demandas advindas dessa sociedade, principalmente no que se refere a sua participação enquanto parte dela.

Uma das mais importantes transformações ocorridas na educação trata-se da questão da democratização, que teve início com a ampliação do acesso às escolas, no sentido de atender toda a população em idade escolar. No entanto, essa medida não bastou para elevar a qualidade do ensino, uma vez que a gestão, na maioria das vezes, tinha como princípio, atender os interesses do governo, sem que os reais interessados tivessem qualquer oportunidade de discutir as suas necessidades.

Por se entender que atualmente, diante dos novos paradigmas que norteiam a sociedade, a educação alcança um novo patamar de importância, uma vez que são necessárias novas formas de conduzir a gestão escolar, é fundamental que o gestor tenha consciência do seu papel social, político e ético na construção de uma educação que propicie uma educação eficaz no sentido de garantir os direitos básicos de aprendizagem aos alunos, bem como a efetiva participação de todo comunidade escolar.

Levando em consideração o contexto apresentado, o presente trabalho parte da premissa de que se deve compreender a importância da democratização da gestão da educação, buscando eficiência a partir da participação. Para tanto, se embasa na normatização da Lei nº 7.040/98/SEDUC/MT nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, a fim de entender de fato, a importância e o impacto da gestão democrática escolar, já que a gestão deve estar associada à democratização, visto que demanda a participação de todos na tomada de decisão, mediante planejamento participativo (LÜCK, 2006).

Para que se possa entender de fato as implicações do referido documento na educação do Estado, aspectos relevantes sobre a efetiva implantação nas unidades escolares visando a garantia de oportunidade de participação e cumprimento da Lei, far-se-á uma análise do Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso, além de outros temas pertinentes ao assunto principal, como, por exemplo, entender as peculiaridades da gestão educacional, e as relacionadas a implantação e efetividade da Lei em questão.

1 | GESTÃO ESCOLAR

A função do gestor escolar é fundamental para que se efetivem as políticas públicas para a educação, no sentido de promover a tessitura de uma ação educativa verdadeiramente voltada à promoção da satisfação das necessidades dos sujeitos educacionais.

Contudo, a gestão escolar percorreu um árduo caminho, até se constituir nos modelos atuais, e, embora a educação no Brasil exista desde a época da colonização portuguesa, a administração da mesma é um processo bem mais recente, embora considere-se relevante que se conheça o histórico da gestão escolar, até para que se estabeleça um juízo sobre a sua importância dentro do processo educativo.

A perspectiva de administração escolar surge apenas no final do século XIX ou início do século XX, segundo (Vieira, 2001), e prima pela rigidez e pela burocracia, características próprias do período histórico, já que a educação era intrinsicamente relacionada com os valores de cada época.

Considerando que o Brasil estava em um período de transição do Império para República, havia muito o que se organizar, e não se tinha ainda o pensamento da administração escolar como área pedagógica, ou seja, a educação brasileira não satisfazia a nenhuma das classes sociais, porque o que se via era atuação irregular, fragmentada e quase nunca com resultados satisfatórios, o que fez com que surgissem movimentos no sentido de organizar o sistema de ensino.

Contudo, apenas a partir da década de 1930 é que se tem informações teóricas a respeito da administração escolar e, assim, segundo (Sander, 2005, p. 425), “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação”, e sob a luz dos ideais progressistas, surgem os primeiros escritos teóricos sobre o tema.

No que tange à gestão democrática por meio do aumento da participação popular encontramos na Constituição Federal Brasileira de 1988 trechos abordam de forma geral e ampla esse tópico a partir de dois prismas: o do acesso à informação e o da participação de representantes em órgãos da administração pública. No Art. 5º, inciso XXXIII, observamos o direito à informação, segundo o qual “todos têm direito de acesso a informações de interesse individual, coletiva ou geral, a serem expedidas, sob pena de responsabilidade”. A educação é defendida como direito social no Art. 6º, e no Art. 10, a Carta Magna assegura a possibilidade de todos os empregados e trabalhadores participarem em órgãos colegiados da esfera pública. Ainda em relação ao processo de participação, no Art. 37 da mesma Lei, percebemos temas que abordam os procedimentos que ampliam a participação dos usuários de serviços públicos ou funcionários, na avaliação dos serviços prestados.

O Art. 206 inciso VI, que trata da gestão democrática, reafirma que o ensino deve ser ministrado segundo os princípios da gestão democrática na educação pública, organizando-se de modo a garantir a efetiva participação da sociedade e comunidade local nas tomadas de decisões e transparência e divulgação nos gastos públicos.

A administração escolar foi durante muito tempo um processo marcado pelo centralismo, autoritarismo e estruturas burocráticas padrões, porque as decisões não eram compartilhadas, sendo que a administração era centralizada. Somente nos anos 90 começa-se a perceber mudanças, devido às mudanças na sociedade, que passa a exigir mais abertura na administração escolar. Nesse período houve intensas reformas do Estado,

e ampliação dos estudos na área educacional, resultando nas mudanças percebidas a partir daí.

Pode-se dizer então que:

> O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. (Dos Santos, 2006, p.130).

Assim, deixou-se de usar o termo administração escolar, que denotava apenas um sentido técnico, e passou-se a empregar o termo gestão, sendo que este representa "[...] um novo modelo de administrar uma realidade [sendo] em si mesma, democrática já que traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo." (CURY, 2006).

A consequência dessas mudanças, concebidas a partir desse período, pelo desejo de participação que a população expressava de maior participação popular, foram as amplas discussões envolvendo profissionais da educação, que desejavam "(...)mudanças na gestão e organização da educação, valorização do magistério como profissão." (OLIVEIRA, 2002, p.136).

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que dispensou atenção especial à questão da gestão escolar, colocando-a como política educacional, e determina as incumbências do gestor escolar:

> [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; promover meios para a recuperação de alunos com menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LDB, Art. 12, Incisos de I a VII).

Desse modo, se compreende que a figura do gestor escolar é de fundamental importância em vários aspectos, sejam eles de ordem física, sócio-política, relacional, material, financeira e pedagógica. E quando se discute a organização e o funcionamento da escola, é impossível não enfatizar a relevância da figura do gestor, uma vez que trata-se do mediador e norteador da efetividade das Leis no âmbito das unidades escolares sob a sua jurisdição.

2 I DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO: O ADVENTO DA LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT

Embora desde a promulgação da Constituição Estadual de Mato Grosso, em 1989, que já se definia que a Assembleia Legislativa de Mato Grosso é quem deveria legislar sobre as políticas educacionais no Estado, apenas em 1998 foi criado o Sistema Estadual de Ensino.

Em consonância com o entendimento acerca da gestão escolar democrática, o Estado de Mato Grosso procurou se adequar, promulgando a Lei nº 7.040/98/SEDUC/MT, a fim de regulamentar a gestão democrática no âmbito do Estado.

Essa lei propõe que o Sistema Estadual de Educação crie dentro de cada Unidade Escolar o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE e estabelece os critérios para a escolha dos Diretores Escolares, endossando os documentos federais já em vigor, como a Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, Art. 206, Inciso VI) e a LDB 9394/96 (Artigo 3º, Inciso VII), que já tratavam da gestão democrática.

Diferentemente do antigo modelo de gestão, onde as decisões são tomadas de forma hierárquica, centrada na figura do diretor, a gestão democrática pauta-se pela descentralização da gestão, onde as decisões passam a ser tomadas por um colegiado.

Por esse motivo, a referida lei preconiza a criação dos Conselhos Escolares, órgãos independentes, de caráter consultivo e deliberativo, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, com vistas a garantir que toda a comunidade seja envolvida nas decisões a serem tomadas, participando de forma mais próxima nas decisões a serem tomadas nas unidades escolares.

Nesse parâmetro, a Lei 7.040/98/SEDUC/MT passa a definir que as Escolas Estaduais sejam geridas por dois órgãos distintos: a Diretoria, formada pelo diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar; e o CDCE- conselho consultivo e deliberativo, formado por representantes da comunidade escolar, sendo que o documento define comunidade escolar como “o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, os profissionais da educação em efetivo exercício no estabelecimento de ensino.” (MATO GROSSO, 1998b, p. 1).

Para que se garanta que a comunidade realmente terá papel ativo na gestão escolar, fica definido que ao diretor deve ser escolhido por votação direta, pela comunidade escolar, devendo cumprir um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido por mais dois. Esse processo deve ser conduzido pelas assessorias pedagógicas que prestam assistência aos municípios.

Já o segundo órgão gestor, é definido no artigo 17 da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT como:

> Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar e

> constitui-se de profissionais da educação básica, pais e alunos, em mandato de 2 (dois) anos, constituído em Assembleia Geral. (MATO GROSSO, 1998b, p. 3).

Os membros também são escolhidos democraticamente pela comunidade escolar através de assembleias e eleições diretas entre os segmentos (profissionais da educação básica, pais e alunos) com exceção do diretor, que é membro nato, e têm atribuições consultivas e deliberativas.

Devido a grande extensão territorial do Estado de Mato Grosso, foram criadas as Assessorias Pedagógicas, em conformidade com a Lei Complementar nº 206/2004, com o intuito de representatividade da Secretaria de Estado de Educação, órgão central, mais próximas e vigilantes junto as unidades escolares. O Art. 3º, inciso II, alínea 'c' da referida Lei define o assessor pedagógico como função, cujas atribuições relacionadas a este trabalho são as que seguem:

> [...] fornecer orientação técnica e administrativa às unidades escolares públicas e privadas;
>
> [...] orientar e acompanhar a aplicação da legislação educacional e administrativa às unidades escolares públicas e privadas;
>
> [...] articular e monitorar programas e projetos emanados da SEDUC na área de abrangência das unidades escolares;
>
> [...] orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos emanados do órgão central;
>
> [...] monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares, através de instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central.10 (MATO GROSSO, 2004, p. 2-3).

Esse profissional tem a importante missão de promover a articulação entre as escolas e a administração central em Cuiabá/MT, prestando um trabalho mais próximo as unidades escolares, visando maior agilidade e suporte as mesmas.

Com a aprovação da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT e a criação das Assessorias Pedagógicas houve a interligação do sistema de ensino em Mato Grosso, onde há mais proximidade do órgão central das unidades escolares, buscando assim dar maior efetividade e suporte ao cumprimento da legislação vigente, bem como acompanhar e avaliar mais de perto as ações das unidade escolares.

3 | ASPECTOS RELEVANTES A RESPEITO DA LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT E SUA EFETIVIDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM MATO GROSSO

Com o Advento da Lei Complementar Nº 7.040/98/SEDUC/MT no âmbito das unidades escolares do Estado de Mato Grosso, a qual ocorreu em 1º de outubro de 1998, sancionada pelo então governador Dante Martins de Oliveira, houveram grandes mudanças

na forma de gestão e participação popular nos ambientes escolares. Os modelos anteriores já não satisfaziam as necessidades da época nem se encaixavam mais no cumprimento do que determinava a Lei agora em vigor, destacando assim a necessidade e relevância de tal tema.

Em um contexto anterior a Lei, as decisões estavam centralizadas única e exclusivamente na gestão de cada unidade escolar, a qual possuía autoridade para tal fim, ordenando despesas, realizando pagamentos, enfim, efetivando grande parte das ações ou ainda, com alguma participação de servidores da própria unidade escolar. No entanto, essa realidade foi transformada, a democracia, participação dos pares e comunidade escolar estariam garantidos.

Neste mesmo contexto, sobre a importância da gestão escolar e sua democratização, (Lück, 2009, p. 25) destaca que “a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação”, a qual nos possibilita observarmos de forma abrangente os problemas educacionais, interligados, como um todo.

Nesse sentido, a gestão escolar deve ser aquela que, além de tratar e cuidar de assuntos de cunho pedagógico educacional deve também englobar a escola como um todo, buscando interação entre seus pares, afinal, a educação é algo constituído por vários entes da sociedade, portanto pressupõe participação efetiva de todos.

Entre os brasileiros, a democracia tem um valor incomensurável, haja vista o que a mesma está constantemente presente em vários documentos e leis em nosso país. No entanto, para que exista democracia de fato, o pressuposto básico é que haja uma vida melhor para todos, independentemente de condição social, econômica, racial, religiosa ou gênero. Nesse sentido, (PARO, 2008, p. 85) diz que essa abertura democrática não deve ser vista como uma forma de controle das ações as quais o Estado desenvolve, mais sim como uma necessidade do processo, seja de cunho administrativo ou pedagógico, enquanto uma extensão de aprendizado e desenvolvimento do cidadão.

Ainda em relação a isso (Paro, 2000) ressalta que a participação dos pais nesse processo de democratização não pode ser restrito apenas as funções arrecadadoras de fundos, ou ainda, responsabiliza-se pela manutenção de equipamentos, recuperação de prédio escolar e outras atividades não afins as suas responsabilidades. Segundo ele, esse tipo de relação marca a cultura institucional de diversas escolas, onde requer a busca de nossa cultura política mais ampla visando repreender tais ações, que, historicamente vem contribuindo a limitação da participação nesse processo. Essa visão de participação no âmbito da unidade escolar revela uma democratização falseada, não plena, quase sempre fadada ao desestimulo e afastamento. Esse processo pode levar a escola a perda de sua identidade, descaracterizando assim suas atividades e enfraquecendo toda sua estrutura.

De acordo com (Luckesi, 2007, p.15), “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A “cara da escola” decorre da ação conjunta de todos esses elementos”. Ou seja, a escola é administrada em

função de sua comunidade e com sua comunidade, levando em consideração e privando pela participação efetiva de todos, de modo que se sintam como “parte” da escola, peças importantes como de fato são. Assim, ela é o espelho de seus gestores. Ela exige um gestor capaz de identificar e implementar espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa, certificando a construção de escolas solidárias, democráticas e competentes.

Um importante passo foi dado no Estado de Mato Grosso com a aprovação e implantação da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT, afinal, apensar da mesma não se tratar de uma Lei consideravelmente recente, os princípios de participação popular e democracia estão intrinsicamente calcados na sociedade brasileira como um todo. A partir daí um grande passo e uma grande oportunidade foi criada para que as escolas possam atrair os demais segmentos da sociedade para dentro dos muros e da realidade administrativa e pedagógica das unidades escolares.

Contudo, para que haja de fato essa participação, os conselhos escolares, peças fundamentais na atual conjuntura, precisam, primeiramente, serem constituídos por representantes de todos os segmentos de pais, alunos, professores, servidores e gestão escolar, selecionando de forma democrática os interessados em participar e contribuir efetivamente no determinado conselho/segmento.

Nesse sentido, segundo (ROMÃO, 1997, p. 67): “Os caminhos para implantação de uma gestão democrática e participativa necessita, não só dos convites aos participantes do processo, mas, sim da geração de condições para que os mesmos se insiram no processo”. O sentido de participação não deve ser compreendido só pelo fato de estar presente, mais sim como o de se sentir presente, como parte, útil.

Seguindo a mesma linha, (CURY, 2006) complementa que “a participação é um elemento essencial nas várias etapas de luta pela democratização do país, pois sem a participação efetiva da comunidade e da sociedade não há que se falar em democratização”. Democracia igualmente pressupõe envolvimento e participação, que historicamente já está intrínseco na personalidade e concepção do povo brasileiro, no entanto há de se privar por sua efetividade, que perpassa por variados fatores.

Por outro lado, em se tratando da gestão das unidades escolares, de acordo com a Lei nº 7.040/98/SEDUC/MT, em seu Art. 3º “A administração das unidades escolares será exercida pelo diretor, em consonância com as deliberações do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, respeitadas as disposições legais”. Sendo assim, o papel fundamental na gestão das unidades escolares ainda continua sendo a figura do gestor, que precisa ser capacitado e atento aos constantes anseios e deliberações dos conselhos escolares.

O gestor escolar deve ser um mediador, pois é através dele que todos os projetos, decisões e deliberações dos conselhos iram se materializar dentro das unidades escolares, é importante que esteja aberto a opiniões divergentes, seja sensato, mediador de conflitos, eficiente. Nesse contexto, o gestor educacional exerce papel de suma importância no

processo de implantação e efetivação da democracia no âmbito das unidades escolares, pois é ele o agente capaz de condicionar os elementos da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT reunindo esforços para sua efetiva implantação na unidade escolar sob sua jurisdição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea tem nos exigido cada vez mais conhecimento e capacidade de adaptação as constantes mudanças as quais estamos constantemente submetidos, nesse sentido a escola e a educação como um todo também devem acompanhar essas mudanças, bem como proporcionar condições para sua efetivação.

Sendo assim, a definição de políticas que permitam a participação dos cidadãos na gestão escolar, permite a ampliação das responsabilidades quanto à gestão das escolas, permitindo também que se construa uma rede de participação, onde o objetivo é uma educação de melhor qualidade.

A partir do advento da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT as Escolas Públicas em Mato Grosso passaram por grandes e significativas mudanças em sua forma de gestão, uma das mais significativas mudanças com a referida Lei foi a criação dos Conselhos Escolares, de autoridade consultiva e deliberativa, participando efetivamente das tomadas de decisão da gestão, possibilitando assim a formação plena dos cidadãos através da interação com a gestão das unidades escolares.

No entanto, faz-se necessário reforçar que todos os envolvidos devem ter um comprometimento com as ações desenvolvidas pela gestão escolar, considerando que essa participação ativa e atuante é que irá consolidar as políticas públicas educacionais, no sentido de contribuir para que os estudantes tenham as condições necessárias para enfrentar o mundo.

A partir da análise crítica da referida Lei, podemos observar pontos relevantes dela que, se de fato forem implantados, observadas as peculiaridades de cada unidade administrativa pode-se chegar a um patamar satisfatório de democracia e envolvimento da educação para com seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal.** 2ª edição. Brasília, 1999**.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.

CURY, C. R. J. **Os conselhos de Educação e a Gestão da Docência em Formação**. Série saberes pedagógicos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOS SANTOS, Fernandez Maria Elizabete. **Função do Gestor na Escola Pública.** Revista de Divulgação técnica – cientifica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

LÜCK, Heloisa. A construção da concepção de gestão. In: **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula.** ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MATO GROSSO. **Constituição Estadual de Mato Grosso.** 1989. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/arquivos/parlamento/ssl/constituicao-estadual.pdf. Acesso em 05 de Julho de 2020.

_____. **Cria no âmbito do Estado de Mato Grosso o Sistema Estadual de Ensino.** 1998. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf /9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument. Acesso em 05 de Julho de 2020.

_____. **Lei Complementar nº 206, de 29 de dezembro de 2004** - D.O. 29.12.04. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 22 mar. 2005. Disponível em: ://www.seduc.mt.gov.br/educadores/ Documents/ Comiss%C3% A3o%20de% %C3%89tica/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Lei%20 Complementar%2%C2%B0%20206.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

_____. Secretaria de Serviços Legislativos. **Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998**. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1°. out. 1998b. Disponível em: http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/ Lei_7048-98.pdf.

OLIVEIRA, Dalila A. e ROSAR, Maria de F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

_____. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 5 ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

ROMÃO, José. **Diretores escolares e gestão democrática da escola.** São Paulo: Cortez, 1997.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da educação**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. & AGUIAR, Marcia A. S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ªed. São Paulo, Cortez, 2001.

CAPÍTULO 11

EMPREENDEDORISMO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO ACERCA DOS PROFESSORES DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Mirela Viersa Morillo
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP

Rodrigo Augusto Prando
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/8270606169337686

RESUMO: O presente capítulo, versão modificada de artigo científico, objetivou verificar a percepção dos docentes que lecionam a disciplina de "Empreendedorismo Social", na grade do curso de Administração, e como esta matéria é entendida tanto pelos docentes que a lecionam como pelos discentes que a cursam. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca da literatura científica relacionada ao tema em estudo. Assim, o referencial teórico deu-se com base na abordagem dos conceitos de empreendedorismo, empreendedorismo social e esta área do conhecimento em relação aos conteúdos desenvolvidos num curso de Administração. A pesquisa teve um caráter qualitativo e exploratório e, na coleta dos dados, foram aplicados questionários aos docentes que ministram a referida disciplina. São, ao todo, setes os docentes da disciplina e foram quatro os respondentes. As respostas foram coligidas e submetidas à técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que os docentes entendem que a disciplina aborda conteúdos e que possui bibliografia pertinentes ao tema, mas que cabem, sempre, melhorias. Além disso, todos afirmam que a disciplina é importante para a formação dos alunos de Administração e a maioria dos respondentes lecionam, no Ensino Superior, há mais de dez anos. O maior ponto de divergência entre os respondentes consiste no interesse do alunado na disciplina, neste sentido, houve quem indicasse as turmas como muito participativas, os que afirmaram que há alunos participativos e apáticos e, por fim, quem entenda que os alunos são individualistas e pouco se preocupam com questões sociais, sobretudo, por terem uma formação voltada para o mercado e com desejos de bom emprego em primeiro lugar.
PALAVRAS- CHAVE: Empreendedorismo Social, Administração, Docentes.

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AND HIGHER EDUCATION: AN EXPLORATORY STUDY ABOUT SOCIAL ENTREPRENEURSHIP TEACHERS

ABSTRACT: This article aimed to verify the perception of teachers who teach the discipline of "Social Entrepreneurship" in the Administration course and how this discipline is understood both by the teachers that teach and the students that are studying. Therefore, there were bibliographic research on the scientific literature related to the topic under study. Thus, the theoretical yield was based on the approach of the concepts of entrepreneurship, social entrepreneurship and this area of knowledge in relation to the contents developed in the course of administration. The

research was qualitative and exploratory and, in data collection, questionnaires were given to teachers who teach the discipline. There are, in all, seven teachers of the course and were four respondents. Responses were collected and submitted to the technique of content analysis. The results showed that teachers understand that discipline addresses content and has bibliography relevant to the topic, but improvements are always good. In addition, all of the teachers said that the discipline is important for the formation of the students of Business Management and most of the respondents teach in higher education for over ten years. The biggest point of disagreement among the respondents is in the interest of the students in the discipline in this regard, some indicated the classes as very participative, and, finally, those who understand that students are individualists and little concern for social issues, above all, this happens because they are orientated for the market and with good employment desires first.
KEYWORDS: Social Entrepreneurship, Business, Teachers.

1 I INTRODUÇÃO

Os negócios estão sempre mudando de acordo com aquilo que a economia e a sociedade esperam. O empreendedor por ser um indivíduo resiliente, valente, capaz de tirar ideias do papel e transformá-las em realidade, tornou-se essencial à economia. Schumpeter indica o empreendedor como um dos personagens mais importantes para a inovação do capitalismo. Tornando-se cobiçado pelas organizações devido a sua forte capacidade de inovar e influenciar o mercado, o ambiente e a sociedade como um todo.

Para Schumpeter (1934 *apud* BENEVIDES, 2002, p. 30):

> A função do empreendedor é reformar ou revolucionar o modelo de produção, participando, assim, do processo de "destruição criativa" da ordem econômica vigente. Trata-se, portanto, do responsável pela inovação e pela capacidade da economia de se desenvolver.

O fenômeno do empreendedorismo social ganha destaque, especialmente, na década de 1990, com agravamento dos problemas sociais. O empreendedorismo social tem como objetivo impactar a sociedade, trazendo soluções para os problemas sociais e ao mesmo tempo gerar lucro, ou seja, ser um negócio impactante e autossustentável. Iniciando pelo empreendedorismo social, o artigo buscou diferenciar o empreendedorismo social do empreendedorismo tradicional e traçou as principais características do empreendedor social. Após entendido o que são e quem são os empreendedores sociais, o presente artigo buscou apresentar como os docentes enxergam o impacto do empreendedorismo social para os discentes.

O resultado da pesquisa teve como objetivo geral compreender qual a percepção dos docentes do conceito e da prática do empreendedorismo social nos discentes após lecionarem a disciplina de Empreendedorismo Social. Esse estudo teve como base metodológica uma pesquisa qualitativa, com utilização de um questionário como roteiro

semiestruturado para entrevistas em profundidade e, posteriormente, as respostas foram submetidas à análise de conteúdo. Nestes termos, o problema de pesquisa foi: Qual a percepção dos docentes que lecionam a disciplina de "Empreendedorismo Social", na grade do curso de Administração, e como esta matéria é entendida tanto pelos docentes que a lecionam como pelos discentes que a cursam?. E o objetivo geral: Compreender qual a percepção dos docentes que lecionam a disciplina de "Empreendedorismo Social", na grade do curso de Administração, e como esta matéria é entendida tanto pelos docentes que a lecionam como pelos discentes que a cursam. Para atingir esse objetivo geral, foram considerados os seguintes objetivos específicos: 1) Conceituar, a partir da literatura científica, o conceito de empreendedorismo tradicional e social; 2) Identificar as características do empreendedor social, 3) Levantar a matriz curricular do curso de Administração e 4) Compreender a percepção dos docentes acerca da disciplina de Empreendedorismo Social.

O estudo justifica-se pelo fato do tema ganhar espaço acadêmico e no desenvolvimento social. São, assim, pesquisas acadêmicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e livros que abordam a temática. Além disso, numa sociedade como a brasileira, os diversos tipos de desigualdades podem ser enfrentados, especialmente, pela formação no campo do empreendedorismo social.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico aborda os principais conceitos sobre o tema de pesquisa.

2.1 O que é empreendedorismo

A palavra empreendedorismo deriva do verbo francês "entreprendre", que significa aquele que consegue ou tenta fazer algo novo. Para Hisrich e Peters (2004), o empreendedorismo, também, é criar algo novo com um certo valor agregado, dedicando tempo e esforço necessários, mas em sua definição ele adiciona o fator risco, ou seja, para realizar algo novo, o empreendedor assume quaisquer riscos financeiros, psíquicos e sociais a fim de se satisfazer pessoalmente e economicamente. Portanto, temos que empreendedorismo é o meio para realizar algo novo tornando ideias em realidade. Com o dinamismo da sociedade contemporânea e a economia assentada em um mercado com concorrências acirradas, isso leva, por consequência, à inovação seja nos negócios seja no próprio mercado. Constatado essa necessidade de inovação, a temática do empreendedorismo ganhou espaço na academia e no mundo dos negócios.

Segundo Dees (1998), Jean Baptiste Say, economista francês, foi um dos primeiros a utilizar o termo "entrepreneur", referindo-se aos indivíduos que, através de novas e melhores maneiras de fazer as coisas, são capazes de gerar valor ao estimular o progresso econômico. Trata-se de uma atividade econômica geradora de bens e serviços para a venda.

Para Melo Neto e Froes (2002, p.9), que define o empreendedorismo como:

> Um processo dinâmico pelo qual indivíduos identificam ideias e oportunidades econômicas e atuam desenvolvendo-as, transformando-as em empreendimentos e, portanto, reunindo capital, trabalho e outros recursos para a produção de bens e serviços.

Já Covin e Slevin (1989) cita como característica do empreendedor a inovação, aceitação ou tolerância em relação ao risco e uma predisposição à ação, na qual o autor destaca a importância da coragem para assumir riscos, que é o que faz os empreendedores agirem em cenários incertos.

Outros autores citam estas características também em suas definições, como: Mendes (2009) afirma que as ferramentas do empreendedor são a criatividade, o planejamento, a ousadia e o otimismo, recursos estes intangíveis essenciais para a estratégia e o sucesso do empreendedor.

Os autores Hisrich e Peters (2004) afirmam que em quase todas as definições de empreendedorismo podemos encontrar características como: tomar iniciativa, organizar e reorganizar mecanismos sociais e econômicos. O empreendedor está sempre em busca da inovação e melhorar o que já existe, por isso é fundamental que tenha como característica ser pioneiro e tomar iniciativa o que caracteriza a importância da ação do empreendedor.

Podemos dizer que empreendedorismo, na sua forma mais "crua", deve ser considerado um tema secular. Para Dolabela (2008), o empreendedorismo não é um tema novo, e sim algo que existe desde as primeiras ações que melhoraram as relações humanas. Assim como para Falcone e Osborne (2005) afirmam que o empreendedorismo faz parte da experiência humana desde a criação do homem, porém, passou a ser de interesse científico apenas nos últimos 50 anos.

Uma forma de explicitar que o empreendedorismo está presente em nossas vidas desde os tempos primórdios é olhando para a evolução humana. Por exemplo, o fogo é uma demonstração simples de empreendedorismo, que na necessidade da luz, o homem viu uma oportunidade de inovar e criar através de novas ferramentas, técnicas e métodos.

Segundo Dolabela (1999, p.54)

> O empreendedorismo está em constante crescimento, principalmente em países desenvolvidos como os Estados Unidos, que possuem como pensamento: "que o desenvolvimento das habilidades empreendedoras os coloca em melhores condições para enfrentar um mundo em constante mudança [...]

No Brasil, o empreendedorismo começou a tomar corpo na década de 90, quando entidades como SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e Softex (Sociedade Brasileira para Exportação de Software) foram criadas. Antes disso, praticamente não se falava em empreendedorismo e em criação de pequenas empresas (DORNELAS, 2005, p.26). Foi graças a estas entidades, que no Brasil surgiu a oportunidade

de abrir-se novas empresas, de colocar ideias e esforços em prática e de criar se negócios inovadores, despertando a importância que o empreendedorismo exerce na construção de uma nação social e economicamente forte.

Existe também o empreendedor: empregado, que propõe mudanças para melhorar o seu ambiente de trabalho (intra-empreendedorismo); trabalhador autônomo, como gestor de seu próprio negócio; e ainda uma terceira pessoa que adquire uma nova empresa e realiza inovações, disposta a assumir riscos impostos pelo mercado. (MACHADO, 2003, p.3).

2.2 O que é empreendedorismo social

O empreendedorismo é hoje um fenômeno global, devido as profundas relações entre os países e empresas. A ideia do empreendedorismo, era a princípio, criar ambientes inovadores e lucrativos, contudo o passar dos anos, a pobreza, as necessidades humanas e os problemas econômicos e sociais trouxeram uma nova diretriz para o empreendedorismo, diretriz essa conhecida como empreendedorismo social. Oliveira (2008) observou que o empreendedorismo social apareceu nos anos 90 perante os crescentes problemas sociais, diminuição de investimentos públicos e crescimento do terceiro setor.

O empreendedorismo social pode ser uma diretriz para o crescimento e desenvolvimento humano de forma sustentável em busca da exclusão da miséria.

Para Almeida & Milward de Azevedo 2008:

> O empreendedorismo no Brasil pode ser vislumbrado como elemento indispensável para o desenvolvimento humano, social e econômico, com perspectiva à redução e até mesmo à eliminação da desigualdade e da exclusão social existente no país.

O empreendedorismo traz uma nova abordagem que parece nova frente ao empreendedorismo tradicional, porém seus feitos não. Para Gregory Dees (1998), trabalhar a ideia de empreendedorismo social no mundo globalizado de hoje pode até ser novo, mas o fenômeno não. Oliveira (2004, p.10) acrescenta ainda que o tema empreendedorismo social é novo em sua atual configuração, mas na sua essência já existe há muito tempo. Alguns especialistas apontam Luther King, Gandhi, entre outros, como empreendedores sociais. Isso foi decorrente de suas capacidades de liderança e inovação quanto às mudanças em larga escala.

Hoogendoorn, Pennings e Thurik (2010), pesquisadores do instituto de pesquisa da Eramus University Rotterdam, o empreendedorismo social surge a partir da junção de duas abordagens as quais chamam de “demandside” e “supplyside”. Do lado da demanda (“demandside”) está a conscientização da crescente desigualdade da distribuição de renda e a preocupação com o meio ambiente, enquanto do lado da oferta (“supplyside”) estão as chances e circunstancias para lidar e solucionar os problemas sociais, econômicos e ambientais.

O empreendedor social não foca no lucro, nem tão pouco enriquecer com o seu negócio, seu foco é impactar cada vez mais a sociedade. Melo Neto e Froes (2001) citam que o objetivo do empreendedorismo social não é o resultado do negócio por si só, mas sim o impacto das ações sociais tomadas pelos empreendedores em parceria com a comunidade, o governo e o setor privado.

Vale ressaltar que o empreendedorismo privado se difere do empreendedorismo social, pois o primeiro tem como objetivo primordial agregar valor aos negócios e atender as expectativas do mercado, enquanto no segundo é melhorar a comunidade de forma a incluir e promover as pessoas socialmente.

No quadro abaixo podemos identificar as principais características de cada conceito, onde o empreendedorismo privado possui o foco no acúmulo de capital e com isso um olhar mais forte para o mercado e a satisfação do cliente e, em algumas empresas, conseguimos verificar a responsabilidade social empresarial também, produzindo bens e serviços de forma sustentável e com um olhar para a comunidade, sem prejudicar os ganhos próprios. E por fim, o conceito de empreendedorismo social, que carrega como principais características o objetivo de produzir bens e serviços que causem grandes impactos nas comunidades e sociedades.

Empreendedorismo Privado	Responsabilidade Social Empresarial	Empreendedorismo Social
É individual	É individual com possíveis parcerias	É coletivo e integrado
Produz bens e serviços para o mercado	Produz bens e serviços para o mercado e para si próprios	Produz bens e serviços para comunidade em geral
Tem foco no mercado	Tem foco no mercado, mas também atende a comunidade	Busca soluções para a comunidade e problemas sociais
O lucro é a medida de desempenho	O retorno aos envolvidos é a medida de desempenho	O impacto e mudanças sociais são as medidas de desempenho
Busca satisfazer a necessidade do cliente e ampliar os negócios	Agrega valor ao negócio e atende as expectativas da sociedade e consumidores	Busca tirar as pessoas do risco social e promover a inclusão e capital social

Quadro 1 - Diferenças entre Empreendedorismo Privado, Responsabilidade Social Empresarial e Empreendedorismo Social

Fonte: Adaptado de Melo Neto e Froes (2002).

O termo empreendedorismo social ainda é recente para alguns e isso acarreta que as pessoas misturarem com os conceitos de responsabilidade social empresarial e até mesmo com uma ONG. Oliveira (2004) observa em seu estudo que tanto nacional quanto internacionalmente o conceito de empreendedorismo social ainda está em construção e que há certa similitude quanto à compreensão da origem e estreitamento do empreendedorismo

social com a lógica empresarial. Como Melo Neto e Froes (2002) definiram, o foco do empreendedorismo social é a solução dos problemas da comunidade, enquanto o foco da responsabilidade social está no mercado, atendendo a comunidade em segundo plano. Já a ONG (organização não governamental) assim, como o empreendedorismo social, tem o objetivo de maximizar o impacto social, porém seus recursos são por meio de doações.

2.3 Características do empreendedor social

O desenvolvimento da sociedade deve estar dentro dos padrões de igualdade social, afim de, diminuir as diferenças sociais e promover uma maior igualdade entre os indivíduos. Dessa forma, pode se dizer que o desenvolvimento econômico não pode estar muito à frente do desenvolvimento social, e é nisso que o empreendedor social deve se ater. Assim sendo, é essencial que o empreendedor social faça a comunidade caminhar aos mesmos passos (rápidos) de maneira igualitária.

Os maiores responsáveis pelas ações que resultam em melhorias na sociedade e elevam ao máximo o retorno social são os empreendedores sociais. São pessoas que reconhecem problemas sociais e tentam utilizar ferramentas empreendedoras para resolvê-la, maximizando sempre o impacto social. De acordo com a Ashoka, uma organização de empreendedorismo social, os empreendedores sociais são indivíduos que tem ideias ou soluções para os problemas de uma sociedade. Devem ser ambiciosos, insistentes e criativos de forma a propor, incessantemente, novas ideias para questões sociais. Para, Dees (1998), considerado o pai do empreendedorismo social, considera que os empreendedores sociais são aqueles que conhecem as necessidades e os valores do seu público-alvo, compreendem as expectativas das pessoas que ajudam e investem algum recurso como tempo, dinheiro ou conhecimento em prol de toda uma comunidade.

Segundo CARDOSO, Gabriel (2015):

> Empreendedores sociais iniciam e lideram mudanças na sociedade. Trabalham para garantir que ideias tomem seu caminho e verdadeiramente mudem o pensamento, a fala e o comportamento das pessoas. Empreendedores sociais são agentes de mudança; eles mudam o mundo.

Os empreendedores sociais enxergam oportunidades onde outros encontram problemas. O fato é que o empreendedor social tem um alto senso de responsabilidade, sempre buscando criar valor para sociedade, ensinando, aprendendo e compreendendo os envolvidos com os problemas e avaliando o retorno das melhorias implementadas.

Na concepção de Vieira e Gauthier (2000)

> Os empreendedores sociais são aqueles que criam valores sociais através da inovação e da força de recursos financeiros, independente da sua origem, visando o desenvolvimento social, econômico e comunitário [...] têm a visão, a criatividade, e a determinação para redefinirem os seus campos [...] são os pioneiros na inovação de soluções para os problemas sociais e não podem descansar até mudarem todo o modelo existente das sociedades.

Os empreendedores sociais não buscam apenas uma oportunidade de negócio lucrativa, e sim resolver um problema na sociedade e propor uma solução para tal. É importante lembrar que empreendedores sociais são diferentes dos empreendedores tradicionais, que correm riscos em benefício próprio ou da organização, a característica chave dos empreendedores sociais é que eles correm riscos em benefício das pessoas a quem a sua organização serve (BRINCKERHOFF, 2000, p.1).

Existem várias diferenças entre o empreendedor empresarial e social. O primeiro visa à criação de valor para seus "stakeholders", visando a implementação de novas oportunidades de negócio e com foco no lucro. Por outro lado, o empreendedor social busca o bem estar da sociedade e de todas as áreas essenciais ao desenvolvimento humano.

Segundo Dornelas; Boas e Junior (2009, p. 105) os empreendedores sociais:

> São semelhantes aos tradicionais, porém seu principal objetivo não é gerar lucro ou ganhar dinheiro para si, mas promover benefícios sociais. Os empreendimentos sociais podem ser ONGs, Fundações, Empresas Sociais (do setor privado que distribuem o lucro em benefício da sociedade) e até mesmo pessoas físicas que desenvolvem iniciativas para benefício da coletividade.

2.4 Exemplos de empreendedorismo social

Vale reforçar que os negócios sociais estão focados em maximizar os impactos sociais e serem autossustentáveis, ou seja, não dependerem de donativos. Segundo Melo Neto e Froes (2002), a função do empreendedor social é de minimizar as desigualdades e promover a inclusão social através de ações.

Pode-se citar a escassez de recursos, frente a impossibilidade do Estado de atender a todos de forma igualitária como um dos motivos pelos quais o empreendedorismo social surgiu. Segundo Melo Neto e Froes (2002, p. 4):

Faz-se necessário criar um novo modelo de desenvolvimento: um desenvolvimento humano, social e sustentável. Um modelo centrado no cidadão das ruas, que trabalha no governo, na iniciativa privada, como profissional liberal, que vive na cidade e no campo.

Diante deste quadro, surgiram organizações com foco em empreendedorismo social, como a Artemisia, uma organização sem fins lucrativos, pioneira na disseminação e no fomento de negócios de impacto social no Brasil. A Artemisia fundada no Brasil em 2004, atua no desenvolvimento de startups de alto potencial de impacto social. A Artemisia alcançou resultados como R$ 43.900.000 em investimentos articulados para os negócios acelerados e mais de 23 milhões de pessoas impactadas pelos negócios sociais.

Além da Artemisia outras organizações sem fins lucrativos, geram impacto para os negócios sociais, como a Ashoka, fundada na Índia em 1980 por Bill Drayton possui uma ampla rede de empreendedores sociais que investem esforços para que superar problemas

sociais e que tenham impacto significativo nas sociedades (ASHOKA; MCKINSEY, 2001). Assim como a Yunus Negócios Sociais Brasil, é uma sede unidade brasileira ligada à empresa “Global Yunus Social Business Global Initiatives”. Tem como objetivo desenvolver negócios sócias pelo país através de seu fundo de investimentos e aceleradora para negócios sociais, além de realizar palestras, eventos e workshops no meio acadêmico e pelo mundo.

2.5 Disciplina de empreendedorismo social em instituições de Ensino

Uma maneira encontrada de introduzir o conceito de empreendedorismo social foi implantá-las nas universidades como complemento a disciplina de empreendedorismo tradicional além de incentivar algumas ligas estudantis voltada ao tema, como a Enactus. A Enactus é formada por uma comunidade de acadêmicos e líderes de negócios comprometidos em usar o poder do empreendedorismo para transformar vidas e moldar um mundo melhor e mais sustentável. A palavra Enactus significa a junção de: *entrepreneurial*, *action*, *us*. No Brasil, são um total de 20 universidades que reconhecem o Enactus como uma liga estudantil, dentre elas está o Mackenzie.

A origem do ensino do empreendedorismo está associada aos cursos de administração de empresas como uma necessidade prática (LAVIERI, 2010)

Algumas universidades já adotaram em seu plano de ensino a matéria de “Empreendedorismo” como forma de estimular e de fazer com que os discentes assimilem e desenvolvam o conteúdo e o espírito empreendedor.

Segundo Campelli et al (2011, p. 142):

> Uma instituição de ensino empreendedora não é somente aquela que inclui em seu projeto pedagógico disciplinas ou cursos de empreendedorismo, mas, sobretudo, aquela que adota como instituição, um novo paradigma educacional, tornando-se, ela mesma, uma instituição empreendedora

Assim como a disciplina de empreendedorismo tradicional, a de empreendedorismo social também vem sendo introduzida, pelas instituições de ensino, nos seus planos de ensino. Para, Hopkins (2007) as universidades – e inclusive as escolas – podem fornecer aos alunos oportunidades de ensino que compreendam redes de colaboração em suas comunidades e além delas e, assim, instituir a formação de empreendedores sociais.

Podemos verificar a introdução do conceito nos currículos de algumas instituições, como por exemplo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) que possui a disciplina de Sustentabilidade no oitavo semestre em seu plano de ensino, na Faculdade de Economia e Administração (FEA – USP), com a disciplina de Responsabilidade Empresarial e Empreendedorismo Social, disciplina optativa do sétimo semestre.

Já outras instituições, abordam apenas a disciplina do empreendedorismo tradicional, não incluindo os fatores sociais em seus currículos, como por exemplo a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV – EAESP), pioneira no assunto com o

curso de empreendedorismo em 1981, tendo como disciplina – Novos Negócios, ministrada pelo Professor Ronald Degen. Outro exemplo é a Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) que também possui apenas a disciplina de Empreendedorismo em sua estrutura curricular.

Preocupada em estimular o empreendedorismo e instigar no aluno a preocupação com a sociedade, a Universidade Presbiteriana Mackenzie trabalha tanto disciplinas de empreendedorismo como a de empreendedorismo social, esta que foi recentemente adotada, porem seus conteúdos já eram abordados em outras disciplinas.

2.6 Diretrizes do curso de Administração

O curso de Administração, devido a sua abrangência em relação ao mercado de trabalho, permite que o discente atue em diversas áreas, uma vez que este possui o conhecimento para exercer atividades em vários segmentos de uma empresa.

De acordo com o site da Universidade Presbiteriana Mackenzie:

> "O Administrador pode atuar em diversas funções e setores de uma organização, tais como: planejamento estratégico, onde define metas e elabora estratégias a partir da identificação das oportunidades do mercado; área financeira, como controle de custos, orçamentos e investimentos; gerenciamento de produção, no controle dos processos produtivos que envolvem estoque, operações e logística; marketing, onde traça o perfil do público-alvo e define estratégias de preço, comunicação e venda de produtos e serviços; e gestão de recursos humanos, onde elabora planos de cargos, salários e benefícios, bem como identifica aspectos da cultura organizacional."

Isso leva o curso de Administração ser a graduação mais ofertada no país. Segundo o guia do estudante, ao todo são 1.822 instituições ministram o curso em todo o Brasil, em 2013. De acordo com o Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o curso com o maior número de matrículas é o de administração, com 800.114 números de 2013. Ainda de acordo com o censo deste total de estudantes universitários, 5,3 milhões (73,5%) estão nas instituições particulares. O restante (1,9 milhão) se divide entre instituições federais (1,1 milhão), estaduais (604 mil) e municipal (190 mil).

O Ministério da Educação (2013) lista as diretrizes curriculares para o curso de administração, como a carga horária mínima de 1600 horas, sendo distribuída em no mínimo dois anos e o máximo quatro anos. Também, descreve o currículo mínimo do curso, em sua formação básica e instrumental, constituído de: Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia e Sociologia. Na formação profissional entra: Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração de Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação. O curso também pode contar com disciplinas eletivas e complementares, além de estágio supervisionado.

O curso de administração visa também formar empreendedores, por isso as disciplinas de empreendedorismo e empreendedorismo social são abordadas, possibilitando que o aluno escolha entre trabalhar em uma grande empresa ou abrir a sua própria.

Segundo Hecke (2011), as pessoas empreendedoras são vistas como criadoras de novas empresas, o que vincula o empreendedorismo a criação de novos negócios. A faculdade de Administração prepara os alunos para trabalharem em empresas e por isso ter um estudo sobre empreendedorismo é essencial.

Devido ao fácil acesso ao conhecimento e os avanços tecnológicos os cursos devem se ajustar as constantes mudanças, segundo o MEC (2005) o currículo do curso de Administração deve conter uma estrutura que atenda a diferentes perfis. Hoje o conceito do empreendedorismo social está muito mais difundido entre as pessoas que passaram a se preocupar com questões sociais e ambientais.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como indicado na Introdução, o Problema de Pesquisa foi : Qual a percepção dos docentes que lecionam a disciplina de “Empreendedorismo Social”, na grade do curso de Administração, e como esta matéria é entendida tanto pelos docentes que a lecionam como pelos discentes que a cursam?. Para responder este Problema de Pesquisa, o Objetivo Geral foi: Compreender qual a percepção dos docentes que lecionam a disciplina de “Empreendedorismo Social”, na grade do curso de Administração, e como esta matéria é entendida tanto pelos docentes que a lecionam como pelos discentes que a cursam. E os Objetivos Específicos: 1) Conceituar, a partir da literatura científica, o conceito de empreendedorismo tradicional e social; 2) Identificar as características do empreendedor social, 3) Levantar a matriz curricular do curso de Administração e 4) Compreender a percepção dos docentes acerca da disciplina de Empreendedorismo Social.

Pesquisa de caráter qualitativa e exploratória, com aplicação de um questionário para os docentes, sendo, inclusive, possível que os docentes pudessem, ao final, tecer considerações.

As perguntas utilizadas na pesquisa foram as seguintes:

1) Conte, por favor, um pouco de sua formação acadêmica e, se quiser, intelectual (interesses literários, artísticos, etc.). Conte, ainda, de sua atuação profissional como docente ou em outra área.

2) Há quanto tempo leciona no Ensino Superior? E na UPM?

3) Além da disciplina de Empreendedorismo Social, quais as outras disciplinas que leciona ou lecionou?

4) Como foi sua participação como docente na disciplina: foi convidado (por quem) ou se voluntariou?

5) Em relação à disciplina, como entende o conteúdo desenvolvido (aquedado, inadequado, fraco, etc.)?

6) Ainda em relação à disciplina, como entende a bibliografia utilizada? Utiliza outras fontes bibliográficas complementares? Quais?

7) Como você compreende a disciplina de Empreendedorismo Social na Grade do curso de Administração?

8) Em relação ao curso de Administração, entende ser esta disciplina – Empreendedorismo Social – importante para a formação do aluno? Explique, por favor.

9) No que tange aos alunos, percebe que são interessados pela disciplina ou pelo tema do empreendedorismo social? Explique, por favor.

10) Para além de sua experiência acadêmica, já participou de alguma atividade como empreendedor social? Já liderou ou participou de projetos sociais?

11) Tem ou teve ligação com alguma organização do terceiro setor (ongs, institutos, etc.)? Se sim, em qual área atuava?

12) Por fim, quais considerações gostaria de tecer e que, por sua experiência docente, não foi contemplada nestas questões?

As respostas foram todas submetidas à técnica de análise de conteúdo, segundo proposta de Bardin (1977). Assim, após a transcrição de todas as entrevistas com as respostas dos docentes, procedeu-se à análise de conteúdo com a separação das Unidades de Registro, bem como a criação, por parte dos pesquisadores, das Unidades de Sentido e das Categorias. As Categorias, abaixo, explicitadas são, portanto, resultado lógico das Unidades de Registro e das Unidades de Sentido e, por isso, sintetizam as concepções dos docentes e, além disso, interpretadas à luz da literatura científica atinente ao tema em tela.

A Categoria 1 (C1) apresentou a formação acadêmica e intelectual do docente. O primeiro é mestra e doutora em Administração de Empresas. O segundo é formado em publicidade e propaganda e Administração de Empresas com interesse em aprendizagem organizacional e cultura organizacional assim como turismo e fotografia. O terceiro é graduado em Ciências Sociais, mestrado em Ciências da Religião e doutorado em Sociologia com formação intelectual em física e metafísica. E o quarto é graduado em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Sociologia assim como possui interesses em literatura, cinema e culinária.

A Categoria 2 (C2) explicitou a experiência do discente no ensino superior bem como as disciplinas que leciona. O primeiro lecionou a Metodologia do Trabalho Científico, consultoria interna de RH, Cultura Organizacional, entre outras durante seus 15 anos de docência. O segundo lecionou Princípios de Empreendedorismo, Empreendedorismo Social e Metodologia do Trabalho Científico durante seus 14 anos de ensino. O terceiro lecionou Introdução às Ciências Sociais e Sociologia das Organizações com experiência de 8 anos no ensino superior. Por fim, o quarto lecionou Sociologia, Sociologia das Organizações, Empreendedorismo Social e Introdução às Ciências Sociais com 12 anos de experiência na docência.

A Categoria 3 (C3) revela a percepção do docente acerca do conteúdo e bibliografia da disciplina. O primeiro classificou o conteúdo assim como a bibliografia como adequado aos propósitos, e disse complementá-las com artigos acadêmicos e da mídia. O segundo classificou o conteúdo como adequado, mas que deve ser melhorado em alguns pontos. O terceiro considera os conteúdos pertinentes e adequados à disciplina, mas acrescentou que mudanças e adequações sempre são bem-vindas, em relação à bibliografia achou adequada e utilizou filmes brasileiros para agregar ao conhecimento dos discentes. O quarto considera o conteúdo, assim como as bibliografias medianas. Assim como afirma Hopkins (2007) as universidades – e inclusive as escolas – podem fornecer aos alunos oportunidades de ensino que compreendam redes de colaboração em suas comunidades e além delas e, assim, instituir a formação de empreendedores sociais. De acordo Degen (2008, p. 26), as universidades devem "motivar e apoiar os seus alunos a promoverem a inclusão social através do empreendedorismo por necessidade" e é exatamente o que os professores buscam ao trazem conteúdos extras.

A Categoria 4 (C4) mostra a percepção do docente acerca do perfil dos discentes e do interesse na disciplina. O primeiro disse que a disciplina é importante para a formação de um Administrador e que há turmas interessadas e participativas. O segundo disse que a disciplina é muito relevante para formação crítica e cidadã dos alunos, ainda o segundo entrevistado afirmou que alguns alunos aproveitam bem a disciplina, porém a maioria não atribui grande importância à disciplina. O terceiro afirmou que a disciplina é relevante para a formação do administrador, porém por se tratar de um tema mais focado no desenvolvimento social do que no econômico há um certo desinteresse do público-alvo. E o quarto afirmou que a disciplina é importante, todavia deveria ser tratado de uma forma mais prática para captar a atenção dos alunos.

Segundo Campelli et al (2011, p. 142):

> Uma instituição de ensino empreendedora não é somente aquela que inclui em seu projeto pedagógico disciplinas ou cursos de empreendedorismo, mas, sobretudo, aquela que adota como instituição, um novo paradigma educacional, tornando-se, ela mesma, uma instituição empreendedora.

Os docentes compreendem que a disciplina de Empreendedorismo Social pode ser melhorada, a fim de que os alunos vivenciem na prática a disciplina.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Problema de Pesquisa, bem como o Objetivo Geral e Específicos desta investigação foi o de analisar qual é a percepção dos docentes que lecionam a disciplina de empreendedorismo social e como esta matéria é entendida tanto pelos docentes que a lecionam como pelos discentes que a cursam. Por meio de uma pesquisa de caráter qualitativa e exploratória obteve-se respostas e estas submetidas à Análise de Conteúdo.

Os resultados evidenciaram que os docentes entendem que a disciplina aborda conteúdos relevantes para um aluno de Administração, embora, entendam que os alunos estão mais focados em construir uma carreira no mercado e pouco se preocupam com questões sociais. Há, portanto, para os docentes e compreensão da importância de uma disciplina que aborde a importância do Empreendedorismo Social, contudo, muitas vezes, o alunado se distancia das preocupações sociais por conta de desejos e apostas individuais em suas carreiras e nas premissas de competitividade que imperam no mercado de trabalho. Por fim, cabe enfatizar que por tratar-se de pesquisa qualitativa, seus resultados não são passíveis de generalização e, ainda, que novos estudos, sejam qualitativos ou quantitativos poderão contribuir para suprir lacunas presentes nesta pesquisa, bem como no avanço do conhecimento da área do Empreendedorismo, especialmente, do Empreendedorismo Social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.S.S.; Milward-De-Azevedo, J.A. (2008) *Análise do Ensino do Empreendedorismo nos Cursos de Graduação em Administração nas Regiões Centro-Sul, Médio Paraíba e Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Anais do Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*, São José dos Campos, SP, 15 e 11.

Artemisia. Disponível em < http://artemisia.org.br/ > acesso em 07 Mar. 2016

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; MCKINSEY & COMPANY, INC. *Empreendimentos sociais sustentáveis*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; MCKINSEY & COMPANY, INC. *Negócios sociais sustentáveis: estratégias inovadoras para o desenvolvimento social.* São Paulo: Petrópolis, 2006.

ASHOKA BRASIL. Disponível em: <http://brasil.ashoka.org/conceito-0>. Acesso em: 10 Dez. 2015

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, Sérgio. *Empreendedorismo: assim se faz o futuro*. Rumos, Brasília, p. 26-33, dez. 2002.

BRINCKERHOFF, Peter C. *Social entrepreneurship – the art of mission-based venture development.* New York: Wiley, 2000.

CAMPELLI et al. *Empreendedorismo no Brasil: situação e tendências.* Revista de Ciências da Administração, v.13, n.29, p.133-151, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2011v13n29p133/17497>. Acesso em: 03 Nov. 2015.

CARDOSO, Gabriel *Mude, você, o mundo!* 1. Ed. São Caetano do Sul, SP: 2015.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2004.

COVIN, J.; SLEVIN, D. *Strategic management of small firms in hostile and benign environments. Strategic Management Journal,* v.10, pp. 75-87, 1989.

DEES, J. Gregory. *Enterprising Nonprofits. Harvard Business Review*, January-February, 1998.

DEES, Gregory J. *The meaning of "social entrepreneurship".* Disponível em: <http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf>. Texto original criado em: 31 out. 1998. Reformado e revisado em: 30 mai. 2001. Acesso em: 04 Set. 2015.

DEGEN, Ronald Jean. Empreendedorismo: *Uma filosofia para o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Revista de Ciências da Administração*, v.10, n.21, p.11-30, mai/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8069.2008v10n21p11/12663>. Acesso em: 03. Nov. 2015.

DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DOLABELA, F. *O Segredo de Luísa*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo Corporativo: Conceitos e Aplicações.* Revista de Negócios, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 81-90, abril/junho 2004.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2005

DORNELAS, José; BOAS, Eduardo Vilas; JUNIOR, Caio Ferraz. *Empreenda antes dos 30.* 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Disponível em: <http://eaesp.fgvsp.br/sobreafgveaesp/mensagem> Acesso em: 05 Jan. 2015.

Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Disponível em: <http://graduacao.fgv.br/sobre/matriz-curricular>. Acesso em: 05 Jan. 2015.

Escola Superior de Propaganda e Marketing. Disponível em: <http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/matriz-adm-v1.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2015.

FALCONE, T.; OSBORNE, S. E*ntrepreneurship: a diverse concept in a diverse world. Anais do Ibero Academy. Academy of Management.* Faculdade de Economia. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal, Dec, 8-11, 2005.

FERREIRA, Manual Portugal; SANTOS, João Carvalho; SERRA, Fernando A. Ribeiro. Ser *Empreendedor: Pensar, Criar e Moldar a Nova Empresa*. São Paulo: Saraiva, 2010.

Fundação Armando Alvares Penteado. Disponível em: <http://www.faap.br/pdf/faculdades/administracao/portaria40/Estrutura%20Curricular%2020121-01072014.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2015.

Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://vestibular.fgv.br/cursos/curso-de-administracao-de-empresas-sp>. Acesso em: 07. Jan. 2015.

Guia do Estudante. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/administracao-690663.shtml>. Acesso em: 07. Jan. 2015.

HECKE, Adriana Pafrath. *A intenção empreendedora dos alunos concluintes dos cursos de graduação em Administração e ciências contábeis das instituições de ensino superior de Curitiba* - PR. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/system/files/documentos/Dissertacoes/Dissertacao_Adriana_Paffrath_Hecke.pdf>. Acesso em: 05. Nov. 2015.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P. *Empreendedorismo.* 5 ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

Hoogendoorn, B., Pennings, E., and Thurik, A. R. (2010). *What do we know about social entrepreneurship; an analysis of empirical research. International Review of Entrepreneurship*, 8(2), 71-112.

Hopkins, D. *Social entrepreneurship: "real world" activations of the liberal arts education.* 2007. Disponível em: <http://blogs.middlebury.edu/middlab/files/2011/01/David-Hopkins-Social-Entrepreneurship-Research-Paper.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

INEP. Provas e Gabaritos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade/provas-e-gabaritos-2013>. Acesso em: 09 Jan. 2016.

KLERK, G. J.; KRUGER, S. *The driving force behind entrepreneurship: an exploratory perspective.* 2003. Disponível em www.kmu.unisg.ch/rencontres/band2002/F_04_deKlerk.pdf. Acesso em: 13.Out.2015.

LAVIERI, C. Educação... empreendedora? In:LOPES, Rose Mary A. (Org.). *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas.* Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010. p. 1-16.

MACHADO, Larissa. *Empreendedorismo*. A Gazeta, Vitória, 14 dez. 2003, Suplemento Especial.

MEC. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/barra#acesso-informacao > Acesso em: 15 Jan. 2015

MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/ces_23_2005.pdf>. Acesso em: 15. Jan. 2015.

MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> Acesso em: 15 Jan. 2015.

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. *Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro – da filantropia tradicional à filantropia de alto rendimento e ao empreendedorismo social.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. Empreendedorismo Social: a transição para a sociedade sustentável. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MENDES, Jerônimo. *Manual do Empreendedor: Como Construir um Empreendimento de Sucesso.* São Paulo: Atlas, 2009.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos metodológicos.* São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Edson Marques. *Empreendedorismo Social no Brasil: fundamentos e estratégias.* 2003. 538 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Direito, História e Serviço Social da UNESP, Franca, 2003.

OLIVEIRA, E. M. *Empreendedorismo Social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios.* Revista da FAE, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 9-18, Jul. /Dez. 2004. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v7_n2/rev_fae_v7_n2_02.pdf>. Acesso em: 25. Set. 2015.

OLIVEIRA, Edson M. *Empreendedorismo Social: Da teoria à prática, do sonho à realidade.* Rio De Janeiro: Qualitymark, 2008.

SEBRAE-SP – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo. 10 Anos de monitoramento da sobrevivência e mortalidade de empresas. São Paulo: SEBRAE-SP, 2008. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/GEM-Brasil-2008.pdff>. Acesso em: 26 Nov. 2015.

SHANE, S.; VENKATARAMAN S. *The promise of entrepreneurship as a field of research. The Academy of Management Review*, Jan. v. 25, p. 217-236, 2000.

TAVARES, Guilherme de Oliveira et al. *Perfil e características do empreendedor de negócios e do empreendedor social: Um estudo exploratório.* Revista da graduação em Administração, ciências contábeis e ciências econômicas do CCSA/Mackenzie, Vol. 5, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/portal/dhtm/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/819/343>. Acesso em: 17 Jan. 2016.

THALHUBER, Jim. (1998). *The definition of a social entrepreneur" found on National Centre for Social Entrepreneurs.* Disponível no site <www.socialentrepreneurs.org> acesso em 06 Out. 2015.

Universidade de São Paulo - FEA. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/media/fck/Estrutura%20Curricular%202014%20Diurno%2027-05-13.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2016.

Universidade Pontifícia Católica. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/graduacao/cursos/administracao/matriz_administracao_matutino.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2015.

Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <http://mackenzie.br/administracao.html>. Acesso em: 05. Nov. 2015.

VALE, G. M. V. *Empreendedores Coletivos em Redes Organizacionais - Novos Agentes Gerando um Padrão Diferenciado de Competitividade. Work Paper.* In: Anais do XXVIII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Curitiba, 2004.

VIEIRA, Renata M.F.; GAUTHIER, Fernando A.O. *Introdução ao empreendedorismo social.* Anais. II Encontro Nacional de Empreendedorismo. Florianópolis, 2000.

CAPÍTULO 12

COOPERAÇÃO INTERGOVERNAMENTAL: A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE JUIZ DE FORA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Polyana Gomes de Matos
Dutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF.
Juiz de Fora/Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9371024819755751

Pesquisa desenvolvida pela autora, entre os anos de 2010 e 2017, através da observação na escola onde atua e, também, através da realização do curso de formação de professores/PNAIC.

RESUMO: Este capítulo apresenta a análise de dois programas baseados em Políticas Públicas educacionais: Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo foi o de analisar essas políticas no que ambas possuíam de cooperação e colaboração entre as esferas federativas responsáveis pela educação: União, estados e municípios. A pesquisa contou com referenciais teóricos como CURY(2002), CASTRO (1998), OLIVEIRA (2007), dentre outros, além de leis, decretos e documentos oficiais publicados sobre os programas em questão. A análise de conteúdo a partir destes referenciais concluiu que a segunda política foi favorecida pela cooperação e colaboração existente entre os entes enquanto que a primeira deixou a desejar nesse quesito; o que dificultou algumas das execuções do programa nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação, Colaboração, Educacional.

INTERGOVERNMENTAL COOPERATION: THE REGIONAL SUPERINTENDENCE OF JUDGE OUTSIDE AND PUBLIC POLICIES FOR EDUCATION

ABSTRACT: This article presents the analysis of two programs based on educational Public Policies: Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) and the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The objective was to analyze these policies in which both had cooperation and collaboration between the federal spheres responsible for education: Union, states and municipalities. The research relied on theoretical references such as CURY (2002), CASTRO (1998), OLIVEIRA (2007), among others, in addition to laws, decrees and official documents published on the programs in question. The content analysis based on these references concluded that the second policy was favored by the existing cooperation and collaboration between the entities, while the first left something to be desired in this regard; which hindered some of the program's executions in schools.

KEYWORDS: Cooperation, Collaboration, Educational.

INTRODUÇÃO

O Brasil, na década de 1980, com sua redemocratização, após um longo período

ditatorial, aprovou em 1988, por meio da participação popular, a constituição que regeria os preceitos democráticos da nação a partir de então. Muitos foram os ganhos para a administração pública, visto que a gestão democrática e participativa se tornara basilares para a nação. Voto secreto a todos, direito a saúde, educação, alimentação, moradia, lazer, para elencar apenas alguns dos pontos, foram descritos na Carta Magma.

Porém, para garanti-los, faz-se necessário, além de descrevê-los nas linhas da Constituição, adotar Políticas Públicas que favoreçam ao atendimento destas necessidades, pois apesar de ser um passo importante, não basta que esses direitos estejam reconhecidos e determinados em lei até porque "entre a lei (...) e a ampliação das oportunidades se interpõem desafios que são enfrentados de acordo com as políticas de cada governo" (ALCÂNTARA, 2015, p.1). Em outras palavras, o reconhecimento de direitos inalienáveis de todos, conforme previsto na Constituição são um primeiro passo. Por conseguinte, constituem-se como necessárias a criação e implementação de políticas públicas que protejam, mantenham e favoreçam o acesso, a permanência, a conclusão e a qualidade dos direitos ofertados e descritos em lei.

Ainda neste contexto, segundo o artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, o Brasil organiza-se em uma República Federativa "formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui(ndo)-se em Estado Democrático de Direito" (BRASIL, 1988, p. 14). Isso significa que, apesar de haver um presidente e uma organização federal "geral", somos formados também por estados e municípios que igualmente possuem autonomia administrativa e organizacional, desde que obedecidas as regras federais gerais.

Em termos de Políticas Públicas, isso significa que cada estado e município têm a sua autonomia descentralizada reservada para fazer e adequar a sua realidade local aquilo que é mais ou menos necessário. No entanto, com esta organização para que as Políticas Públicas possam se organizar de forma a respeitar, ao mesmo tempo, as autonomias e o ordenamento federativo, faz-se necessária a *colaboração e cooperação*. Frente a essas problematizações do campo tem-se como questão norteadora para este artigo: em que medida a gestão intergovernamental e federativa brasileira, através da cooperação e colaboração entre União, estados e municípios, podem ou não contribuir para as políticas em Educação?

No que tange a possíveis problematizações a essas questões objetiva-se no artigo, de forma geral, identificar, analisar e compreender qual a importância de uma gestão intergovernamental cooperativa e colaborativa para o sucesso ou fracasso de políticas públicas educacionais. De modo semelhante, especificamente, objetiva-se também problematizar a questão da cooperação e colaboração entre os entes federados, no caso federativo brasileiro, no que se refere às políticas educacionais e avaliar as relações de gestão intergovernamentais com relação à educação nas esferas federativas, estaduais e municipais.

A questão e os objetivos apresentados justificam-se, no entender desta pesquisadora, pois atualmente percebe-se – através da atuação e inserção profissional - a dificuldade das escolas municipais, estaduais e federais frente a um alinhamento nacional. Estudar as questões imbricadas junto à governança das políticas que influenciam diretamente no cotidiano dos espaços escolares pode contribuir para o entendimento de tais diferenças. Analisar como, hoje, a falta da cooperação governamental pode acarretar em políticas descontínuas e prejudiciais à educação são de importância constante.

Tais temas, bem como a referida participação de cada ente no que se refere à educação serão trabalhados no item de Referencial Teórico onde é apresentado também, juntamente com a temática, um estudo de caso sobre a Superintendência Regional de Ensino da cidade de Juiz de Fora em uma análise sobre como duas Políticas Públicas para a Educação – Programa dinheiro Direto na escola e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - chegam a esta cidade através da cooperação e/ou colaboração. Além desta introdução, que tem por objetivo situar o leitor sobre a pesquisa realizada, o artigo conta com o próximo item onde é demonstrado o procedimento metodológico adotado e, apresenta como resultado, a conclusão de que a segunda política foi favorecida pela cooperação e colaboração existente entre os entes enquanto que a primeira deixou a desejar nesse quesito; o que dificultou algumas das execuções do programa nas escolas. Nas considerações finais essas questões são retomadas demonstrando as dificuldades encontradas no percurso de escrita deste artigo.

METODOLOGIA

O presente artigo teve como orientação a metodologia quali-quanti. Foram adotadas no tratamento dos dados a análise de conteúdo de duas políticas públicas selecionadas no âmbito de atendimento da SRE de Juiz de Fora – Programa Dinheiro Direto na Escola e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O método centrou-se em uma abordagem hipotético-dedutiva em que a premissa principal foi a de que a cooperação e colaboração são essenciais para que as políticas públicas em Educação possam acontecer de maneira eficiente.

A pesquisa descritiva e metodológica teve como meios o estudo de caso baseado na cidade de Juiz de Fora e, ainda, contou com a contribuição de uma pesquisa bibliográfica e documental junto aos sites e documentos oficiais das secretarias estadual e municipal de Educação bem como dos dois programas elencados para estudo. A amostra destes dois programas se deu por tipicidade, já que a intenção do presente texto era demonstrar Políticas Públicas em Educação que contivessem a cooperação e a colaboração em uso e que demonstrassem a hipótese de sua utilização contundente. O levantamento dos dados necessários para análise se deu através da observação direta das políticas selecionadas dentro da escola de atuação da pesquisadora[1]. Vale ressaltar que a disponibilização de

1. Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora.

tais arquivos de forma acessível e transparente junto aos sites favoreceu a pesquisa, especialmente no momento como O que estamos vivendo, de isolamento social frente a pandemia do novo Coronavírus. O levantamento dos dados e a análise dos mesmos só foram possíveis devido a essa disponibilização on-line.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos de cooperação e colaboração são de suma importância para que as políticas não virem disputas partidárias entre rivais que porventura estejam à frente de diferentes estados e municípios em relação às determinações federais. Enquanto que o primeiro remete aquilo que os entes federados precisam para se adequar uns às organizações dos outros, o segundo refere-se mais aos parâmetros necessários aos sistemas entre si.

Nesse aspecto, faz-se imprescindível que sejam regulamentadas essas ações tanto cooperativas, quanto colaborativas, porque sem isso, as políticas viram palco de disputas que nada favorecem aos que dela necessitam ou aos órgãos a que tais políticas estariam ligadas. Exemplo disso pode ser verificado em políticas públicas destinadas à educação escolar. Nas palavras de Cury,

> A diferença entre regime de colaboração e de cooperação reside na forma pela qual as políticas educacionais se articulam entre os sistemas de ensino. A LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 8º elegeu o regime de colaboração como forma de propiciar articulação dos sistemas, porém essa articulação só se efetiva em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária. O regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas, independente de ações de governo, traduzindo a forma escolhida pela Constituição Federal de 1988, para implementar as políticas educacionais, em nível de Estado (CURY, 2013, p.13).

Isso também pode ser analisado em termos de educação quando, no Brasil, em 2005, as matrículas das crianças de seis anos passaram a ser obrigatórias com eficácia legal a partir do ano letivo seguinte, e em 2006, com implementação prevista até 2010, houve a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. A Câmara de Educação Básica através do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) recebia muitos questionamentos quanto a esta questão e, segundo Machado (2016), diversas resoluções foram publicadas na tentativa de responder e esclarecer as redes de ensino e aos responsáveis já que

> Observa[va]-se um intervalo de um ano entre a Lei 11.114/05, que obriga a matrícula no ensino fundamental aos 6 anos de idade e a Lei 11.274/06 que dispõe sobre a duração de 9 anos desta etapa escolar. E sobre a precária redação, atenta-se ao fato da lei não estabelecer se no caso seriam 6 anos completos ou a completar durante o ano letivo (ZANDER, 2015, p. 28).

Em 2010, último ano para adaptação das redes ao ensino fundamental de nove anos de duração, após diversas resoluções e pareceres elencando o "início do ano letivo" como data de corte etário - mas sem que houvesse um entendimento geral sobre a questão - a CEB/CNE "estabeleceu as resoluções número 1 e 6 definindo a data de corte etário como forma de padronizar os sistemas de ensino no país e de proteger o direito à infância" (UNDINE, 2015, p. 4) como sendo até o dia 31 de março.

Por esse estabelecimento, os alunos seriam egressos do ensino fundamental com cinco anos apenas se completassem a idade em acordo com a lei (seis anos) até a data estipulada. Porém, logo que estas resoluções foram apresentadas, diversas localidades e responsáveis recorreram à justiça e conseguiram reverter a decisão. As alegações eram de ilegalidade frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visto que a mesma não estabelece data limite (mês de aniversário), mas apenas elenca a idade de início no ensino fundamental, ou seja, a criança deve ter seis anos no primeiro ano independente de quando ela atingirá esta idade: se em março ou dezembro. Essa contestação aconteceu no estado de Minas Gerais, mas, estranhamente, não ocorreu na cidade de Juiz de Fora. No município, foi adotada a data de corte em 31 de março e no estado a situação foi para as instâncias judiciais. Nas escolas estaduais de Juiz de fora, portanto, existiam à época, alunos que ingressaram quando a data de corte era a de 30 de dezembro, outros que entraram com o vigor da data de 30 de junho, ou que advinham das escolas municipais de Juiz de Fora com a data de 31 de março e, ainda, aqueles cujos pais conseguiram liminares na justiça para a matrícula com cinco anos independente da data de aniversário (MATOS, 2019).

Essas questões causaram impactos na administração e gestão da escola que dependiam de instâncias superiores de Belo Horizonte para responder às demandas dos pais. Logo, percebe-se que, é necessário que cada estado e município "compre" a política e concorde com ela para que a mesma surta os efeitos esperados. O que remete também a necessidade de diálogo na formulação de tais políticas para que não seja algo imposto de cima pra baixo, gerando conflitos que em nada favorecem a aplicação ou adequação da proposta em nível estadual e municipal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha da Superintendência Regional de Juiz de Fora, se deu por considerar-se propício seu escopo de atendimento visto que ela se destina a cuidar e organizar a educação estadual em diversas cidades da região. Logo, seu atendimento, em teoria, deve perpassar o âmbito das escolas municipais e estaduais das regiões as quais é responsável, além de ser e atuar como cooperativa das políticas federativas nestes âmbitos. Incluem-se como cidades sob o escopo de atendimento desta regional: Arantina, Belmiro Braga, Bicas, Bom Jardim de Minas, Chácara, Chiador, Coronel Pacheco, Descoberto, Ewbank da

Câmara, Goianá, Guarará, Juiz de Fora, Lima Duarte, Mar de Espanha, Maripá de Minas, Matias Barbosa, Olaria, Pedro Teixeira, Pequeri, Piau, Rio Novo, Rio preto, Rochedo de Minas, Santa Bárbara do Monte Verde, Santana do Deserto, Santa Rita de Jacutinga, Santos Dumont, São João Nepomuceno, Senador Cortes e Simão Pereira. Dentre elas elencou-se a cidade onde a pesquisadora reside e trabalha por considerar que o acesso às informações e dados estariam, além de mais acessíveis, vivenciados no espaço e ambiente de atuação.

Hoje, tem-se, na cidade de Juiz de Fora, um total de matrículas na educação básica conforme os quadros abaixo:

Unidades	Total de Matrículas
Federais	2891
Estaduais	35393
Municipais	42504
Particulares	29556

Quadro 01 – Matrículas na Educação Básica

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

Separadamente essas matrículas distribuem-se, especificamente, da seguinte maneira:

Matrículas Federais	Total de 3 escolas
Matrículas em creches	**0** nenhum
Matrículas em pré-escolas	**0** nenhum
Matrículas anos iniciais	**446** estudantes
Matrículas anos finais	**828** estudantes
Matrículas ensino médio	**1.357** estudantes
Matrículas EJA	**260** estudantes

Quadro 02 - Distribuição de matrículas por etapa e rede

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

Matrículas Estaduais	Total de 47 escolas
Matrículas em creches	0 nenhum
Matrículas em pré-escolas	0 nenhum
Matrículas anos iniciais	7.584 estudantes
Matrículas anos finais	11.492 estudantes
Matrículas ensino médio	12.966 estudantes
Matrículas EJA	3.351 estudantes
Matrículas educação especial	816 estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

Matrículas Municipais	Total de 137 escolas
Matrículas em creches	**2.928** estudantes
Matrículas em pré-escolas	**6.975** estudantes
Matrículas anos iniciais	**15.581** estudantes
Matrículas anos finais	**8.982** estudantes
Matrículas ensino médio	**0** nenhum
Matrículas EJA	**8.038** estudantes
Matrículas educação especial	**1.763** estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

Matrículas Privadas	Total de 185 escolas
Matrículas em creches	**4.940** estudantes
Matrículas em pré-escolas	**5.074** estudantes
Matrículas anos iniciais	**9.335** estudantes
Matrículas anos finais	**5.526** estudantes
Matrículas ensino médio	**4.624** estudantes
Matrículas EJA	**57** estudantes
Matrículas educação especial	**256** estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

A partir da análise, realizada através dos dados apresentados em quadros, pode-se inferir que apesar de haverem mais escolas particulares na cidade, esse tipo de unidade é o que oferece o menor atendimento total à alunos, sendo sua maior atuação apenas nas creches. Isso pode-se dever ao fato de que a obrigatoriedade escolar é apenas a partir

dos quatro anos, o que não impõe sobre as esferas municipais e estaduais o oferecimento desse tipo de atendimento.

Além disso, percebe-se que o município apresenta maior número de escolas e alunos matriculados não atendendo apenas ao Ensino Médio, enquanto que as escolas estaduais não atendem as creches e pré-escolas. Fato que corrobora também com a obrigatoriedade escolar visto que ao primeiro não cabe oferecer legalmente o ensino médio e aos estados a obrigação inicia-se apenas no ensino fundamental e não na educação infantil (LDB, 1998).

As escolas federais seguem uma linha baixa de atendimento visto também a sua área de atuação ser voltada para o ensino superior e normatizações e orientações gerais, além de auxílio suplementar financeiro e administrativo (LDDB, 1998).

Desta forma, na regra geral, a cidade de Juiz de Fora, segue as determinações legais quanto a distribuição das matrículas entre os entes federados, no entanto, o que nos interessará a partir de agora são os meios e formas com que essa distribuição de responsabilidades vem ocorrendo para que as matrículas sejam mantidas e/ou ampliadas, evitando a evasão escolar de alunos e alunas e contribuindo para a garantia desse direito social, civil e político.

Duas políticas chamaram a atenção por se encontrarem em posições distintas. A primeira delas é o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE e o segundo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Ambas foram criadas na década de 1990 e são políticas ainda em exercício nas escolas e centro de formação em todo o país. Destinam-se a todas as escolas públicas, podendo uma pequena quantidade de escolas particulares, que se destinem a educação especial, receber parcelas do PDDE e formação pelo PNAIC. Ambas estão em andamento na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/SRE-JF.

O Programa Dinheiro Direto na escola "tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar" (FNDE, 2018). Esse dinheiro é enviado pelo governo federal através do Ministério da Educação/MEC diretamente para as escolas em duas parcelas anuais, conforme a resolução nº 06 de 27 de fevereiro de 2018. Os valores não podem ser gastos com custeio de atividades permanentes como remuneração de funcionários ou contas de água e luz, mas por outro lado devem ser utilizados

> na aquisição de materiais permanentes (como bebedouro, impressora, aparelhos de ar condicionado etc.) e de itens de uso diário (papel, lápis, caneta, borracha, cartuchos de tinta para impressora, produtos de limpeza, papel higiênico, sabonete etc.), na realização de pequenos reparos na infraestrutura física do prédio (como consertos de torneiras) e na contratação de mão de obra para esses serviços, nos materiais necessários para a implementação do Projeto Político Pedagógico, em instrumentos que permitam avaliar a aprendizagem e no desenvolvimento de atividades educacionais. (ALMEIDA, 2009, p.1)

Esse programa, instituído por uma política pública, portanto, visa a descentralização das ações e a valorização da autonomia da escola, especialmente de sua gestão. Conforme autores do campo, esse tipo de política focalizada, é típica das reformas implementadas no estado na década de 1990. Embora muitos sejam os proveitos de um dinheiro sendo direcionado diretamente à escola, existem também os contrapontos. Moreira (2002) aponta em sua pesquisa sobre o PDDE no ensino médio, por exemplo, que em diversas localidades vários foram os tipos de programas que cada escola resolveu priorizar e, portanto, concluiu que a "ausência de um projeto nacional e orgânico para o ensino médio é percebida, também na diversidade de ações financiadas para esta etapa de educação" (MOREIRA, 2002, p. 12)

O que se pretende, sumariamente, colocar, é que apesar dos ganhos desta política, há perdas com relação a uma organização nacional da educação e do ensino público do país que poderiam ser sanadas caso houvesse dentro dessa política a participação de mais entes federados cooperando e colaborando com a gestão e a prioridade de pelo menos parte do dinheiro. Ou seja, traçando com parte desses valores o que se espera para a educação nacional, estadual e municipal em nível público e a outra parcela sendo direcionada para o atendimento autônomo das necessidades da escola identificadas pela gestão e comunidade escolar.

Já na outra Política, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, verifica-se essa cooperação e colaboração ocorrendo de forma mais contundente e a consequente melhor utilização da política em todos os níveis. Nesta os governos federal, estadual e municipal atuam juntos oferecendo cursos de formação continuada para professores atuantes nas classes de alfabetização. Além disso, existe a participação e cooperação de centros e universidades na capacitação dos formadores. Com relação ainda a Superintendência Regional de Juiz de Fora, essa política foi adotada tomando como formadores os analistas educacionais efetivos lotados na superintendência e com a participação das 54 escolas estaduais da cidade.

O curso recebe verbas dos três níveis e esferas de governo e é ministrado da seguinte forma: Professores universitários são convidados pelo MEC para fazer parte da comissão de gerenciamento e capacitação dos formadores. Estes últimos são indicados pela Superintendência Regional de Ensino e são escolhidos atendendo a metade de vagas para o nível estadual e metade para o nível municipal. Após capacitados, esses formadores ministram cursos para os professores das duas redes que estejam atuantes nas classes alfabetizadoras. Nos cursos, com duração média de 3 meses, esses professores recebem uma bolsa no valor de duzentos e quarenta reais e certificado após apresentação de uma boa prática através dos estudos desenvolvidos no período.

Aqui se verifica: (1) o dinheiro para a bolsa dos professores alfabetizadores e para a remuneração dos professores universitários que capacitam os formadores e os membros da comissão do MEC vem do governo federal; (2) a remuneração dos formadores escolhidos

em nível estadual é mantida na folha de pagamento deste mesmo nível; (3) a remuneração dos formadores escolhidos em nível municipal é mantida na folha de pagamento deste mesmo nível; (4) caso os governos estaduais e municipais desejem ampliar as vagas de participantes dos cursos, estes podem e fazem o pagamento das bolsas desses professores por sua conta; (5) professores das três esferas públicas são capacitados juntos.

Destas atitudes quanto ao PNAIC ficam várias lições. O programa, mesmo não sendo perfeito, aponta caminhos possíveis para que a cooperação entre os entes aconteça de forma a atender o interesse de qualidade educacional nacional e de explorar os limites dessas relações. É uma política que não "pesa" em nenhum dos lados, já que a União com maior arrecadação é responsável por alocar a maior parte enquanto que estados e municípios complementam à medida que acham necessário.

O que fica, por hora, é que esta política obteve a cooperação e colaboração entre os entes federados e consegue ainda manter-se, enquanto política de estado, funcionando para a melhoria da educação nacional. Além disso, atende a uma demanda histórica no Brasil por formação continuada de professores e participação de todos os entes no envolvimento de uma política em comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o presente capítulo, muitos foram os desafios encontrados. Através da análise das duas políticas educacionais em pauta foi possível perceber a importância e a relevância da cooperação e da colaboração interferativas para o sucesso das políticas públicas em educação. Ambas as políticas demonstraram a necessidade desses procedimentos, na medida em que, na política do Programa Dinheiro Direto na Escola, a ausência de uma perspectiva mais nacional dificulta a utilização dos valores recebidos quando os mesmos precisam se destinar a eventos que não se encontram descritos e autorizados na política. Já no programa de formação de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a cooperação e colaboração aconteceram de forma a tornar o programa uma referência em todas as redes, unidades de ensino e entre os próprios municípios e estados em conjunto com a União. Os valores e os cursos oferecidos evidenciaram a cooperação e colaboração entre os três entes responsáveis pela educação.

A opinião dos atores políticos e públicos envolvidos ficou ausente por não ter sido possível a realização de entrevistas em tempo hábil para este artigo. A pandemia do novo Coronavírus fez com que as esferas responsáveis pelo oferecimento educacional ficassem sobrecarregadas de novas e outras tarefas para a oferta do ensino remoto. Contudo, a análise dos documentos e dados levantados mostrou-se profícua e coerente ainda assim. Há ainda a possibilidade da continuidade deste estudo, através das entrevistas, em momento oportuno.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Leis, Planos E Metas: uma perspectiva histórica acerca da obrigatoriedade do ensino e do investimento na educação pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC,2015.

ALMEIDA, Daniela. 5 pontos sobre o programa dinheiro direto na escola. **Gestão Escolar**. 2009. Disponível em < https://gestaoescolar.org.br/conteudo/711/5-pontos-sobre-programa-dinheiro-direto-na-escola >. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CASTRO, M. L. O. de. **A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: André Quincé, 1998.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa,** n.116, p.245-262, jun. 2002.

____________. Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no Sistema Nacional de Educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC,2013.

FNDE. **Sobre o PDDE**. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 12 de Junho de 2018.

MATOS, Polyana Gomes de. **O dispositivo da Obrigatoriedade Escolar**: Disputas, negociações e desafios (2006 -216). 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

MOREIRA, Ana Maria Albuquerque. Gestão financeira descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola. **ANPAE**. Brasília. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafioa da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em < https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100 >. Acesso em 18 de agosto de 2020.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: < https://www.qedu.org.br/ >. Acesso em: 10 janeiro 2020.

UNIVERSALIZAÇÃO da pré-escola traz desafio gigantesco para municípios. **UNDIME**, Belo Horizonte, 8 dez. 2015. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/08-12-2015-14-50-universalizacao-da-pre-escola-traz-desafio-gigantesco-para-os-municipios>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

ZANDER, Katherini Finn. **Judicialização da política de corte etário para ingresso no ensino fundamental do Paraná**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAPÍTULO 13

LIMITES DAS POLÍTICAS SOCIOEDUCACIONAIS NO BRASIL FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS

Data de aceite: 01/06/2021

Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo/RS – Faculdade de Educação
http://lattes.cnpq.br/7659184664426945
http://orcid.org/0000-0002-9110-3210

RESUMO: A pesquisa de natureza bibliográfica e estatística tem como objetivo aprofundar os limites das políticas educacionais diante das estruturas socioeconômicas desiguais existentes no Brasil. As políticas educacionais, mesmo com tensões e contradições em suas formulações, avançaram muito na perspectiva emancipadora-cidadã desde a Constituição Federal de 1988. O artigo 206 da Constituição trata da educação e, nele, são estabelecidos vários princípios que fortalecem o papel da educação na efetivação da cidadania: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias; a gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática e a garantia de uma educação de qualidade. Esses princípios, retomados na LDB de 1996 e nas políticas educacionais posteriores, traduzem os anseios de uma educação plural, crítica e emancipadora, portanto, geradora de igualdade. No entanto, os avanços nas formulações legais defrontam-se com um conjunto de obstáculos decorrentes das profundas desigualdades sociais e econômicas existentes. Focam-se, neste texto, as contradições estruturais existentes na sociedade brasileira tendo como base a produção bibliográfica crítica e dados estatísticos da Oxfam, do INEP e do IBGE. Nas considerações finais, serão retomados alguns desafios das políticas educacionais na superação das desigualdades e discriminações existentes na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais, Cidadania, Desigualdade socioeconômica, Justiça Social.

LIMITATIONS OF EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL IN FACE OF THE SOCIOECONOMIC INEQUALITIES

ABSTRACT: This research of a bibliographical and statistical nature aims to deepen the debate about the limitations of educational policies facing the unequal socioeconomic structures that prevail in Brazil. Even though there are tensions and contradictions in its formulations, the educational policies have advanced considerably in the perspective of citizenship and emancipation since the Federal Constitution of 1988. The article 206 of the Constitution deals with education and establishes many principles that strengthen the role of education in the development of citizenship; the equality of conditions of access and persistence in school; the freedom to learn, teach, research and express thought; the pluralism of ideas; the free public education; the appreciation of the value of school education professionals; the democratic administration and the assurance of quality education. These principles, recovered in the LDB of 1996 and in later educational policies, convey the desire for a plural, critical and emancipatory education,

therefore, one that generates equality. However, the advancement of legal formulations face a set of obstacles related to the deep social and economic inequalities that exist. This text focuses on the existing structural contradictions in Brazilian society, based on a critical bibliographical production and statistical data from Oxfam, INEP and IBGE. In the conclusion, some challenges faced by educational policies in overcoming the inequalities and discriminations that exist in Brazil will be recuperated.
KEYWORDS: Educational policies, Citizenship, Socioeconomic inequality, Social Justice.

1 I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões aqui desenvolvidas têm como objetivo contextualizar aspectos da gênese e do desenvolvimento histórico brasileiro e de como esses intervenientes estruturais obstaculizam a concretização das políticas socioeducacionais, ou seja, propõe-se a discutir os limites dessas políticas frente às desigualdades sociais e econômicas. Persiste, no Brasil, uma contradição entre as políticas socioeducacionais que avançaram substancialmente em suas formulações, nas últimas décadas, numa perspectiva crítico-emancipadora, garantidas pelos direitos das pessoas à cidadania mais intensamente desde a Constituição de 1998, até o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, mas que encontram dificuldades de serem efetivadas dadas as contradições sociais e econômicas históricas e estruturais.

As políticas socioeducacionais implantadas desde 2003 até 2015 contribuíram para a inclusão de setores sociais historicamente excluídos, bem como para uma redução expressiva da população que vivia abaixo da linha de pobreza. O problema é que, desde 2016, esses indicadores voltaram a crescer e, em 2021, temos indicadores que apontam para mais de 13 milhões de desempregados. As desigualdades materializam-se em múltiplas dimensões (classe, gênero, etnia, gerações) que interferem profundamente na implantação e nos resultados efetivos das políticas socioeducacionais. Essas desigualdades estruturais reproduzem-se no âmbito da educação escolar em termos de diferenciações na qualidade das estruturas escolares, nos salários de professores, nos materiais didático-pedagógicos disponibilizados, bem como no funcionamento de escolas em determinados contextos. Manso (2020) descreve situações dramáticas em que vive a população da grande Rio por conta de confrontos armados entre diferentes grupos de traficantes e milícias, além dos aparatos policiais do Estado. Por vezes, esses confrontos armados implicam o fechamento de escolas, o que significa medo, insegurança, falta de refeições para crianças, comprometimento com a aprendizagem de alunos.

Compreender a constituição socioeconômica e política brasileira é condição para o entendimento sobre como determinados elementos que transversalizam as práticas sociais e institucionais continuam extremamente presentes. Evidentemente, eles nem sempre são explícitos e observáveis. Pensemos, por exemplo, nas consequências dos mais de trezentos anos de escravatura na formação social, cultural, nas relações de poder, na reprodução

de representações que desqualificam os descendentes de escravos. Essas dimensões não foram superadas com a formalização da abolição da escravatura em 13 de maio de 1888. Poderia ter sido, mas não foi. Felizmente, essas questões estão sendo discutidas com intensidade no contexto atual em diferentes espaços e de múltiplas formas, seja na poesia, na literatura, nas pesquisas históricas, nas reflexões e produções sociológicas, psicológicas e antropológicas, no cinema, nas pinturas, na música, nas políticas sociais de cotas, bem como na educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, o tema que ganha centralidade é a própria escravatura, mantida no Brasil por mais de 300 anos e que marcou profundamente as relações sociais e, como consequência, o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural. Essa perspectiva histórica não pode ser traduzida e nem entendida como saudosismo. Trata-se de compreender os grandes desafios contemporâneos sem desconsiderar as heranças históricas. Inúmeros elementos históricos estão sendo reavivados em práticas culturais e socioeducacionais e precisam ser reconhecidas como fundamentais: a pluralidade, a democracia como valor fundamental e a cidadania enquanto conquista efetiva de direitos.

2 | HERANÇA ESCRAVOCRATA E DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

Como observado anteriormente, as políticas educacionais têm avançado muito mais nas proposições do que em suas concretizações. Quem já não ouviu frases do tipo: “a lei é bonita, mas na prática não funciona”. Não se trata apenas do reconhecimento da realidade, mas das tensões que existem entre as normatizações e os entraves reais. Um enunciado legal não poderá propor o fracasso. Ele terá de ser propositivo, ou seja, enunciar um avanço e a conquista da cidadania, especialmente quando se trata de políticas socioeducacionais.

Até que ponto essa política, assim como tantas outras, contribui efetivamente para a superação das desigualdades socioeconômicas e as discriminações étnico-raciais? Por que persistem tantas resistências para o aprofundamento das mudanças estruturais que poderiam assegurar a cidadania para todos? A tese que estamos defendendo é de que os momentos de ruptura política que ocorreram no Brasil desde a independência de Portugal não incidiram profundamente sobre as relações de classe e as discriminações socioculturais. Essa tese vem ancorada em pesquisas desenvolvidas por inúmeros intelectuais como Florestan Fernandes na obra *A integração do negro na sociedade de classes* (1978) e *Revolução burguesa no Brasil* (1975) Jessé Souza nas obras: *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* (2017); *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite* (2015); *A ralé brasileira: quem é e como vive*? (2016) e Juremir Machado da Silva, na obra: *Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social* (2017)

Esses autores, mesmo que com perspectivas distintas, apontam para um problema crucial da estrutura social brasileira: a reprodução da classe proprietária e escravocrata

mesmo após a independência de Portugal, em 1822, e a proclamação da República, em 1989. A classe social proprietária de terra (e de escravos) vai encontrando formas para ajustar-se aos novos contextos e demandas, mas não chega a ser destituída do poder como ocorreu em outras revoluções burguesas, como é o caso modo particular da França.

Dessa estrutura de poder deriva um conjunto de implicações sociais, econômicas, políticas e culturais. Dois elementos destacam-se na história do Brasil desde o início da escravidão: desigualdade socioeconômica e autoritarismo. Prear índios e transformá-los em escravos, assim como garantir o tráfico de negros exigia atitudes brutas e autoritárias dos senhores e seus comandados. O escravo, independente de sua origem, jamais foi reconhecido como humano, principalmente como portador de algum direito. Por caminhos distintos, os autores anteriormente referidos, forjam olhares para o passado brasileiro que têm em comum traços autoritários que transversalizam desde a gênese da sociedade brasileira até o desenvolvimento histórico posterior, chegando na atualidade, com mudanças, mas não estruturais. Ao contrário, os traços autoritários estão profundamente incrustrados nas instituições sociais. Dois exemplos podem ajudar entender melhor essas questões: a ideia extremamente popularizada, especialmente após a eleição de Bolsonaro (2018) de que qualquer pedagogia eficaz (incluindo a escola) tem de ser marcada pela violência. Um segundo exemplo diz respeito à forma como se propõe o tratamento a adolescentes autores de atos infracionais com base na repressão. Existem muitos outros exemplos, mas esses dois ajudam a compreender como uma sociedade, estruturada com base na e não em relações democráticas e cidadãs, prima pela brutalidade. Tudo isso vai refletir na implementação e efetivação das políticas socioeducacionais.

A posição hegemônica da produção científica sobre o Brasil ressaltou o papel das classes dominantes. Não é o objetivo aprofundar essa tradição nesse momento, apenas destacar que ela não explicitou as contradições profundas que transversalizam a história brasileira e, por conseguinte, não aprofundou objetivamente as implicações, especialmente, da estrutura escravocrata na constituição das relações sociais e nas desigualdades econômicas. Parte dessa crítica vem sendo feita por Jessé Sousa e os pesquisadores que trabalham com ele. Em várias de seus estudos, discute a influência da tradição conservadora na constituição de paradigmas que foram naturalizados e reproduzidos em diferentes áreas do conhecimento (SOUZA, 2012; 2015; 2016; 2017). Isso não significa que não tenha havido resistências. De alguma forma, sempre existiram interpretações críticas em relação ao Brasil, as implicações das relações escravistas durante o período colonial, bem como nas suas consequências posteriores à abolição. É dessa tradição crítica que serão aqui destacados alguns elementos para fundamentar a tese de que as desigualdades sociais, econômicas, de gênero e étnicas ganham diferentes configurações históricas, mas elas preservam traços que já se fazem presentes na gênese da formação histórica brasileira.

Reconhecemos, dessa forma, que intelectuais, alguns poucos religiosos, juristas, músicos, poetas, entre outros, denunciaram as contradições culturais, sociais e econômicas e as discriminações existentes na sociedade brasileira. Entre esses intelectuais críticos, destaca-se Florestan Fernandes, que desenvolve um conjunto de pesquisas e publicações da perspectiva histórico-sociológica. Ele ressalta que a tradição conservadora desconsiderou o papel e as condições a que foram submetidos os afrodescendentes não apenas durante a escravidão, mas as consequências com a saída da condição de escravos para viverem em periferias de cidades, entre as quais, ele foca a cidade de São Paulo. Neste sentido, sua análise sintetiza as contradições fundamentais emergentes após a abolição da escravatura:

> A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos de responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (1978, p. 15).

Essa tese defendida por Fernandes e outros pesquisadores, entre os quais, Jessé Souza, mesmo que com perspectivas distintas, traz à tona um problema fundamental para estudar e compreender o Brasil, bem como a forma como a sociedade foi sendo estruturada. O dado fundamental é que a abolição não resultou de movimentos revolucionários que colocassem em pauta as transformações estruturais necessárias. Isso não significa que as lutas de movimentos negros em prol da emancipação não tenham ocorrido. A questão é que o ato formal da abolição foi também resultante de decisões políticas de parte da classe dominante, que já estava gestando um projeto de desenvolvimento econômico baseado na força de trabalho livre, especialmente de imigrantes europeus. Ocorreram, como analisa Fernandes, resistências de senhores escravocratas que desejavam ser ressarcidos pelos investimentos feitos na compra de escravos. Esses setores resistiram à abolição, bem como cobravam indenizações do Estado. O dado a ressaltar, aqui, é como afirma Fernandes, que a abolição da escravatura ocorreu sem que houvesse transformações estruturais profundas na organização de classe, no Estado e nas instituições sociais. Dessa forma, uma elite econômica e política continuou no poder e, mesmo com a proclamação da República, não ocorreram mudanças substanciais.

Juremir Machado da Silva, jornalista e historiador, analisa, no livro *Raízes do conservadorismo brasileiro: A abolição na imprensa e no imaginário social* (2017), o contexto midiático e político quando da aprovação da Lei Áurea, que aboliu formalmente a escravatura e ajuda a compreender a mudança de comportamento político de vários parlamentares que

perceberam não haver mais como recuar. Muitos representantes do partido conservador viram-se acuados e votaram a favor da libertação. Outros, no entanto, mantiveram-se firmes em suas posições em defesa da escravatura e do direito de propriedade sobre os escravos. Alguns apoiaram a libertação, mas condicionada à indenização dos proprietários. Num dos capítulos desse livro, Silva analisa o discurso de um autor bastante conhecido da literatura brasileira, que é José de Alencar. No capítulo denominado "Sofismas escravistas de José de Alencar, o escritor e político que votou contra o Ventre e Livre", Silva examina discursos desse ferrenho defensor da escravatura. Alencar justificava sua posição em defesa na continuidade da instituição escravocrata com base no argumento de que ela trouxe benefício para o país e para africanos que, dessa forma, ingressaram no mundo civilizado. Chama atenção que, desde a década de 1880, Alencar acusa de comunistas os que almejavam a emancipação dos escravos. "A liberdade e a propriedade, essas duas fibras sociais, caíram desde já em desprezo ante os sonhos do comunismo" (ALENCAR, apud Silva, 2017, p. 57). Num outro trecho, assinala: "Eis um dos resultados benéficos do tráfico. Cumpre não esquecer, quando se trata de questão importante, que a raça branca, embora reduzisse o africano à condição de mercadoria, nobilitou-o (tornar importante, célebre) não só pelo contato, como pela transfusão do homem civilizado. A futura civilização da África está aí nesse fato em embrião" (ALENCAR, apud Silva, 2017, p. 60). Silva conclui sua análise em relação à postura de José de Alencar dizendo que ele "via com a clarividência opaca dos convertidos o que ninguém desinteressado enxergava. Como em alguns de seus livros, idealizava personagens, adulterava realidade, inventava mundos, deformava situações, mentia para si mesmo e, principalmente, para os leitores" (2017, p. 63).

Chama atenção que muitas manifestações contrárias à abolição amparavam-se no direito de propriedade. É assim que muitos ainda continuam tratando afrodescendentes que vivem excluídos. Segundo Silva (2017, p. 18), o Jornal *Gazeta de Notícia*s do Rio de Janeiro fez a seguinte análise após a aprovação da Lei Áurea: "O dia 13 de maio não é só o maior dia da nossa história; é maior do que toda a nossa história, na bela frase de Afonso Celso Junior. Não há mais escravos; todos são livres; todos são iguais; todos têm aberta diante de si uma carreira por onde podem avançar até onde seus talentos o permitirem" (SILVA, 2017, p. 19). Cabe destacar que, imediatamente, após o dia 13 de maio de 1888, várias manifestações de pessoas contrárias à abolição reivindicavam leis mais rigorosas contra a "vagabundagem e a ociosidade". Formalmente, houve um avanço, mas, na prática, os obstáculos para uma emancipação efetiva continuavam os mesmos. O Jornal *Diário do Maranhão* fez o seguinte anúncio no dia 14 de maio de 1888, um dia após a promulgação da Lei Áurea: "aluga-se uma mulatinha de 14 anos de idade própria para todo serviço doméstico..." (*apud* SILVA, 2017, p. 23). Passados mais de 130 anos desses eventos, a sociedade brasileira ainda reproduz práticas similares ao tempo da escravidão.

O contexto em que foi formalizada a abolição da escravatura era de transformações no modo de produção capitalista. Nem todos os senhores escravocratas colocaram-se

contra a abolição, não por valores humanistas, mas por interesses. Conforme observa Fernandes, muitos estavam inclinados a substituir a força de trabalho escravo e apostavam no trabalho livre do imigrante branco europeu. Outros senhores, no entanto, persistiram com o trabalho escravo e resistiram à abolição. As estatísticas apresentadas por Fernandes evidenciam fugas substanciais de escravos das lavouras, mesmo antes da abolição. Aliás, esse é um dado importante para a compreensão da escravatura no Brasil, uma vez que a história dos escravos é permeada por lutas, fugas e resistências à organização do trabalho escravo nas fazendas. Conforme atestam várias pesquisas, não existem relações cordiais entre brancos e negros, perspectiva fortalecida pelo mito da democracia racial de Gilberto Freyre, do homem cordial de Sérgio Buarque de Holanda ou pela tese da resignação do escravo e da miscigenação cultural, teses criticadas por Souza (2015; 2017). Nem todo escravo aceitou passivamente a dominação, as condições de trabalho e a tortura. As inúmeras fugas das fazendas e a busca de alternativas de produção, especialmente nas experiências dos Quilombos, reforçam a tese de que não faltaram iniciativas para romper os grilhões da escravidão, mesmo que essas experiências não tenham conquistado posições hegemônicas.

A passagem da escravatura para o trabalho livre ocorreu no Brasil concomitantemente, conforme Fernandes (1975), entre outros, à revolução burguesa. Enquanto em outros países, a burguesia defrontou-se com nobrezas e aristocracias e teve que lutar muito para chegar ao poder, no Brasil, essa transição ocorreu sem rupturas. A revolução burguesa no Brasil representa mais ajustes da classe dominante do que mudanças substanciais. Daí que o reconhecimento de direitos humanos universais, conquistados em países como a França, ainda não é realidade no Brasil no século XXI. Ao contrário, crescem manifestações que criticam radicalmente os direitos humanos e seus defensores acusados de protegerem bandidos.

As elites conservadoras conseguiram neutralizar as forças sociais progressistas que, desde o início do século XIX, lutaram pela independência do Brasil de Portugal. De acordo com Fernandes (1975, p. 33):

> A independência foi naturalmente solapada como processo revolucionário, graças ao predomínio de influências histórico-sociais que confinavam a profundidade da ruptura com o passado. O estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com o seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional.

Essas críticas, no entanto, não desconsideram a importância da independência e nem da abolição da escravatura. A libertação formal dos escravos representou um avanço importante na realização de um ideário empreendido por muitos escravos, assim como por pessoas livres. Entretanto, a superação dessa instituição não dependia apenas de uma legislação, visto que as relações escravocratas estavam incrustradas nas instituições e

nas práticas sociais que subsistiram às conquistas legais. Não fosse assim, não teríamos ainda, no século XXI, sistemáticas denúncias de trabalho escravo, ou similar ao escravo, no Brasil. É nesse ponto que Jessé Souza fundamenta sua crítica às tradições que dominaram no campo da sociologia brasileira em relação às interpretações sobre o Brasil. Ele critica Gilberto Freyre, Raymundo Faoro, Roberto DaMatta e, principalmente, Sérgio Buarque de Holanda, por não explicarem o Brasil de modo adequado.

Qual o problema de fundo dessa crítica? O Brasil não é uma continuidade de Portugal, visto que, na metrópole, a escravidão foi breve e pontual, enquanto, no Brasil, ela é parte fundamental da estrutura produtiva e das relações socioculturais. Aqui, persiste uma simbiose entre a casa grande e a senzala: uma não existe sem a outra. Para Souza, o livro de Buarque, *Raízes do Brasil,* continua sendo "a leitura dominante do Brasil, seja na sua modernização em seus epígonos mais famosos, como Raimundo Faoro, Fernando Henrique Cardoso ou Roberto DaMatta, seja na influência ampla e difusa nos intelectuais de direita e de esquerda no Brasil de hoje em dia. É a influência continuada dessa leitura na cabeça das pessoas que nos faz de tolos" (2017, p. 7). O sucesso de Buarque, segundo Jessé Souza, decorre das respostas que ele dá a três questões fundamentais, que são também perguntas feitas pelas religiões: de onde viemos? Quem somos? Para onde (provavelmente) vamos? A resposta a essas questões é que dá uma visão totalizadora e produziu muito sucesso. São as respostas dadas a essas perguntas que precisam ser problematizadas. A reconstrução dos argumentos de Souza para fundamentar a crítica aos autores referidos demandaria um trabalho bem mais longo que extrapola os limites aqui estabelecidos.

Jessé Souza (2017, p. 9-10) propõe três eixos temáticos a serem desenvolvidos para compreender o Brasil: a) tomar a experiência da escravidão não como conceito, mas como experiência real que, no caso brasileiro, não é mera extensão de Portugal, com seu patrimonialismo, onde não existia a escravidão como no Brasil. Aqui, a escravidão representou toda a sociabilidade. É preciso, conforme Souza, compreender que a escravidão "cria uma singularidade excludente e perversa. Uma sociabilidade que tendeu a se perpetuar no tempo, precisamente porque nunca foi efetivamente compreendida nem criticada"; b) o segundo aspecto, diz respeito à compreensão de classe social que gera privilégios e distinções. É preciso compreender as classes sociais para além do economicismo, entendendo-as como construção sociocultural, o que implica considerar a influência afetiva e emocional, a socialização familiar e os processos educativos. Neste sentido, vale retomar a obra organizada por Souza (2016): *Ralé brasileira*: *quem é e como vive?* Nela, há um artigo de Lorena Freitas (2016, p. 325-351), intitulado: "A instituição do fracasso: a educação da ralé", no qual a autora faz uma análise sobre como os sujeitos da ralé têm dificuldades para ingressarem nas lógicas escolares dominantes. A conclusão a que chega é de que o desenvolvimento de um raciocínio lógico não é algo dado, mas uma construção social e cultural. Essa é uma das razões que leva muitos alunos a fracassarem

na escola; c) considerando esses dois eixos é fundamental a construção de um diagnóstico bem fundamentado do contexto atual.

Jessé Souza faz uma crítica profunda sobre um discurso que se tornou muito forte no Brasil contemporâneo: o Estado como espaço de corrupção e o mercado como virtuoso. A *Lava Jato* explorou intensivamente essa tese. Neste sentido, vale retomar a obra de Souza: *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* (2017). O Estado brasileiro precisa ser compreendido em suas contradições históricas e atuais. Exemplo disso é a forma policialesca do tratamento dado aos movimentos sociais ao longo da história brasileira. Para Fernandes (1975, p. 47), as elites senhoriais precisavam do Estado para duas funções: "1º.) manter as estruturas sociais que poderiam privilegiar seu prestígio social e, portanto, conduzi-las ao monopólio social do poder político; 2º.) para expandir ou fomentar o aparecimento de condições econômicas, sociais e culturais que deveriam formar o substrato de uma sociedade nacional".

O desenvolvimento do Estado brasileiro passa muito mais por ajustes e acomodações dentro da classe dominante do que garantidor de conquistas sociais efetivas. Neste aspecto, o Estado não conseguiu tornar-se efetivamente uma instituição republicana, mesmo que, em determinados períodos, tenha assegurado políticas sociais em defesa dos excluídos. As práticas autoritárias herdadas das relações escravocratas adentram as estruturas burocráticas do próprio Estado, que se torna um importante instrumento de reprodução das desigualdades socioeconômicas. Desde 2016, com Temer, esse modelo estatal autoritário e concentrador ganhou estaque e, com Bolsonaro, aprofunda-se. Dados sobre as contradições sociais e econômicas ajudam a entender que, após mais de 100 anos da emancipação da escravatura, as desigualdades continuam impactando a vida dos sujeitos historicamente oprimidos.

3 I O QUE DIZEM OS DADOS SOBRE A DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

Dados publicados pela Oxfam[1] em seu relatório de 2017, dão conta que, no Brasil, persistem desigualdades sociais e econômicas que estão se agravando novamente, desde 2015. Os dados apontam que, no Brasil, seis pessoas "possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres"; os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%; o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo e o que mais concentra renda no 1% mais rico; 80% da população brasileira vive com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais.

Ademais, conforme dados desse Relatório (OXFAM, 2017, p. 19), entre 2001 e 2015, os 10% mais ricos apropriaram-se de 61% do crescimento econômico, enquanto a fatia dos 50% mais pobres foi de 18%. No mesmo período, a concentração de renda

1. A Oxfam Brasil, conforme dados disponíveis em: <https://www.oxfam.org.br/quem-somos/oxfam-brasil>, foi fundada em 2014, sendo uma organização sem fins lucrativo e independente. A Oxfam Brasil faz parte de um movimento global que tem como objetivo construir um futuro sem pobreza, desigualdades e injustiças.

no 1% manteve-se estável, no patamar de 22 a 25% (2017, p. 19). Por outro lado, nesse mesmo período, houve uma melhoria substancial na renda da população que estava abaixo da linha de pobreza. Além disso, há dados relevantes sobre desigualdade de renda com base no critério de gênero e de cor, sobre sonegação de impostos e corrupção entre os mais ricos e os que possuem mais renda. Entre as pessoas que recebem até 1,5 salários mínimos, 67% são negros; cerca de 80% dos negros ganham até dois salários mínimos (OXFAM, 2017, p. 27). O 1% mais rico concentra 48% de toda a riqueza nacional e os 10% mais ricos ficam com 74%. Por outro lado, 50% da população brasileira mais pobre fica com apenas 3% da riqueza do país. Esses breves dados dão conta de quão profundas são as desigualdades entre as classes sociais, entre diferentes grupos étnico-raciais, além das profundas desigualdades de gênero.

Quando se trata das escolas, essas contradições também estão presentes. Enquanto algumas escolas possuem estruturas extremamente sofisticadas e tecnologicamente modernizadas, outras sequer dispõem de condições básicas de funcionamento. A título de exemplo, podemos destacar alguns dados sistematizados pelo Inep no Censo escolar de 2016, publicado em 2017: “Em relação ao esgoto sanitário, 95,3% das escolas dispõem do serviço por meio de rede pública ou utilizam fossa; 96,3% das escolas dispõem de abastecimento de água, mas a rede pública de abastecimento chega a apenas 72% das escolas; Energia elétrica está presente em 97% das escolas, sendo a rede pública responsável por 95,2% do abastecimento” (INEP, 2017, p. 4). Esses dados são gerais do Brasil, mas, quando discriminados por regiões ou entre rural e urbano, as desigualdades são maiores. Segundo o relatório: “Na zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água” (INEP, 2017, p. 7). Em 2016, segundo o INEP (2017, p. 5-6), 39,3% das creches não tinha banheiro adequado para a idade; 57,2% das pré-escolas não tinham banheiro adequado à educação infantil. Os dados apontam, ainda, que 49,5% das escolas de educação básica não possuem biblioteca e/ou sala de leitura (INEP, 2017, p. 3). Esses dados são suficientes para um mapeamento básico das questões estruturais que compõem o cenário das escolas de educação básica. Afora isso, persistem todos os problemas de violência social que impedem crianças de acessar a escola ou de escolas que são forçadas a fecharem as portas, especialmente em determinados contextos urbanos (MANSO, 2020).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas feitas por Souza e Fernandes, entre outros, às interpretações que se tornaram dominantes no mundo acadêmico e social brasileiro escamoteiam elementos importantes da gênese e desenvolvimento social, politica, cultural e econômico brasileiro. É fundamental partir dessa análise crítica para superar interpretações equivocadas como a do ‘jeitinho brasileiro’, da democracia racial, do complexo vira-lata etc. Essas realidades

históricas estruturais atravancam a formulação, a implementação e os resultados positivos das políticas socioeducativas. Daí a reprodução de chavões como o de que a lei é bonita, mas não funciona na prática.

As lutas pela abertura política e a redemocratização do país no inicio dos anos de 1980 colocaram em pauta os direitos sociais, potencializados pela intensa mobilização de movimentos e organizações sociais. Parte das reivindicações foi traduzida em direitos e princípios legais na Constituição de 1988 e, no campo da educação, com a LDB de 1996, bem como nas legislações posteriores. No entanto, as desigualdades econômicas e sociais estruturais não foram praticamente tocadas e, hoje, há fortes indícios de que o próprio Estado democrático de Direito, assegurado pela Constituição, corre riscos conforme nos alerta Casara na obra: *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis* (2017).

No campo das políticas socioeducacionais implementadas desde o início do governo Lula, em 2003, até o *impeachment* da presidente Dilma em 2016, ocorreram avanços importantes em termos de distribuição de renda, mas, do ponto de vista da riqueza, não ocorreram as mesmas conquistas. A saída da condição de abaixo da linha de pobreza de milhões de brasileiros não ocorreu pela distribuição de riqueza, mas pela mediação do Estado no incremento de políticas sociais, especialmente através do programa Bolsa família. Sem entrar no mérito dessas iniciativas, importantes, mas limitadas, o fato é que a classe dominante urbana (industrial, comercial, financeira e o agronegócio) conseguiu rearticular-se de modo expressivo. Essa rearticulação está dando, entre outros fatores, condições para os governos Temer e Bolsonaro efetivarem reformas que atingem direitos fundamentais que, mesmo precários, ainda permitiam algum tipo de cidadania, intervindo em setores estratégicos como empresas estatais, especialmente no campo do petróleo. Há um conjunto de decisões que impactam profundamente os investimentos em áreas sociais, no caso da educação, ao mesmo tempo em que se preservam todos os privilégios ao capital financeiro. Não há como pensar em mudanças substanciais sem que as questões apontadas anteriormente também estejam na pauta do Estado, de gestores públicos, da mídia e das organizações sociais. Esse movimento tem de avançar, também, na constituição de uma nova cultura pautada em pressupostos republicanos.

REFERENCIAS

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Guanabara, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática 1978 (v. I).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive? 2.ed. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2016, p. 325-351.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília-DF, fevereiro de 2017.

MANSO, Bruno Paes. **A república das milícias**: dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.

OXFAM. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. Disponível em: < https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf> . Acesso em 06 dez./2017.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro:** A abolição na imprensa e no imaginário social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2.ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. São Paulo, Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive? 2.ed. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

CAPÍTULO 14

O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DA EPT NO ENSINO MÉDIO EAD

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Angelimar Santana Santos
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – IFBA
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/7192532489910321

Marcelo Vera Cruz Diniz
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – IFBA
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/4162291555771478

RESUMO: Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a educação à distância desenvolveu-se no contexto das sociedades modernas, configurando-se como uma modalidade de ensino adaptada às novas demandas e exigências educativas e sociais decorrentes das mudanças impulsionadas pela nova ordem global. Deste modo, tendo em vista as mudanças ocorridas no cenário educacional estabelecidas pela Resolução CNE/CEB no 3/18, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sobretudo com a ampliação da carga horária EaD, faz-se necessário uma ampla reflexão, considerando o perfil destes discente e as contribuições da Política de Assistência Estudantil em vigor para a permanência dos educandos da modalidade EaD. Assim, buscando-se obter um panorama geral, procedeu-se neste artigo, o mapeamento documental, visando aferir as condições de aplicação da política de permanência fomentada pelo Programa de Assistência Estudantil do IFBA, em confronto com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), documentos no âmbito nacional e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, comparando suas ênfases e fragilidades. Como percurso metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica e análise documental. Por conseguinte, efetuou-se um mapeamento analítico, de forma articulada e integrada, com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Documento de Referência do MedioTec e o Relatório da Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (2018). Nessa esteira, observar-se-á que a ampliação da carga horária da educação à distância, para essa etapa do ensino, requer especial atenção, considerando que a continuidade dos estudos dos discentes EaD ainda se configura como um grande desafio educacional a ser enfrentado, implicando na necessidade de uma política de permanência que atenda as peculiaridades e especificidades desses educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional Tecnológica; Assistência Estudantil, Permanência, Ensino Médio, EaD.

THE STUDENT ASSISTANCE PROGRAM AND THE POLICY OF PERMANENCE OF STUDENTS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL EAD

ABSTRACT: The advent of Information and Communication Technologies (TICs), distance learning (EaD) has developed in the context of modern societies, configuring itself as a teaching modality adapted to the new educational and social demands resulting from the changes driven by the new order global. This way, in view of the changes in the educational scenario established by Resolution CNE / CEB nº 3/18, which updates the National Curriculum Guidelines for high school, especially with the expansion of the distance learning (EaD) hours, it is necessary a broad reflection, considering the profile of these students and the contributions of the Student Assistance Policy in force for the permanence of students in the distance learning (EaD) modality. Due to this, seeking to obtain an overview, in this article, the documentary mapping was carried out, in order to assess the conditions of application of the permanence policy fostered by the IFBA Student Assistance Program, in comparison with the National Student Assistance Plan (PNAES), documents at the national level and the Pedagogical Project of the High School Technical Course in Informatics, comparing their emphases and weaknesses. As a methodological path, bibliographic research and documentary analysis were adopted. Rigth after, an analytical mapping was carried out, in an articulated and integrated way, with the National Student Assistance Plan (PNAES), the MedioTec Reference Document and the Student Assistance Report in the Federal of Professional Scientific and Technological Education (2018). In this context, it will be observed that the expansion of the hours of distance education, for this stage of teaching, requires special attention, considering that the continuity of studies by DE students is still a great educational challenge to be faced, implying the need for a permanence policy that meets the peculiarities and specificities of these students.
KEYWORDS: Technological Professional Education, Student Assistance, Permanence, High school, EaD.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação é um dos Direitos Humanos Universal fundamental, e é dever do Estado garanti-lo de forma isonômica, por meio de políticas públicas intersetoriais, como forma de reduzir as desigualdades que permeiam as conjunturas sociais, de modo a promover o prosseguimento dos estudos e condições de permanência dos discentes da educação profissional de nível médio EaD (DORE; LÜSCHER, 2011).

As condições de permanência do estudante na escola, particularmente na educação profissionalizante, guarda estreita relação com as políticas educacionais estabelecidas pelo Estado voltadas para este segmento do ensino, e sua relação com o ensino de nível médio e a educação de jovens e adultos. Desta forma, devido a diversidade de perfis socioeconômico que esta política se predispõe a atender, o conjunto de regras que norteiam a permanência estudantil, deveria ser elaborado de forma articulada com as demais políticas que amparam a este público, dentro de um planejamento de gestão acadêmica e administrativa, a fim de

proporcionar medidas que favoreçam a conclusão do curso pelos educandos em igualdade de oportunidades aos do presencial.

Porém, seguindo uma linha de pensamento diametralmente oposta, a proposta neoliberal de Estado mínimo contraria ao ideal democrático fundado em pressupostos como a responsabilidade e atuação do Estado regulador e garantidor dos direitos fundamentais (SOUZA, 2009). Neste contexto, é necessário democratizar a participação social nas discussões e construção das políticas públicas educacionais para que esse conjunto de normas expresse as demandas e anseios da sociedade.

Souza (2009) denomina políticas públicas numa acepção que se distingue das politicais de governo, e que se destina ao atendimento do interesse público. O referido autor compreende políticas públicas como:

> [...] um fenômeno social e histórico que expressa os interesses e necessidades de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, e do processo de tomada de decisões baseado nos valores presentes na sociedade. Elas são estratégias voltadas para desenvolver um determinado modelo econômico e social em suas diversas áreas, cujas características resultam da correlação de forças dentro da própria sociedade (SOUZA, 2009).

Esse conjunto de regras deve conferir aos diferentes segmentos da sociedade, a exemplo dos discentes EaD, igualdade de oportunidades e acesso aos direitos fundamentais, como trabalho e educação, a fim de atenuar as disparidades resultante das desigualdades impostas pela sociedade capitalista (CASTRO; MARTIN, ALMEIDA, 2020).

Além disso, as políticas públicas educacionais devem impulsionar toda estrutura física, técnica, burocrática e humana de suporte a educação, de modo a possibilitar que os Direitos Humanos Universais sejam usufruídos por todos os cidadãos, de forma isonômica, como mecanismo para corrigir as desigualdades no acesso aos bens fundamentais (CASTRO; MARTIN, ALMEIDA, 2020).

Para tanto, a elaboração e aplicação das políticas públicas educacionais precisa levar em conta o princípio da isonomia, por integrar os direitos fundamentais e este vincular-se diretamente ao Estado Democrático de Direito. Desta feita, será possível a concretização da igualdade material, defendido pela Constituição Federal assegurando a garantia de igualdade conjunturais a milhares de brasileiros, que, a despeito da lei, encontram-se à margem da sociedade, permanecendo excluídos do acesso à educação, cultura, lazer, política, saúde, entre outros direitos (CASTRO; MARTIN; ALMEIDA, 2020).

De acordo com Castro; Martin; Almeida (2020), *o princípio da isonomia somente adquire aplicabilidade quando lhe confere a noção da igualdade material, a qual se baseia em instrumentos reais e sólidos que permitem a concretização dos direitos previstos nas normas.* Deste modo, as pesquisadoras propõem que *deve-se buscar a igualdade para além de sua noção formal, ou seja, perante a lei*, de forma que a concretude desta se dê por meio de oportunidades reais para que os indivíduos adquiriram perspectivas dignas de vida.

Nesta linha, o estabelecimento de pressupostos legais por si só não é o suficiente para promover uma igualdade efetiva. É necessário uma ação concreta do Estado no estabelecimento de políticas públicas que dê vez e voz a estes cidadãos de modo a efetivar-se o princípio da isonomia (CASTRO; MARTIN, ALMEIDA, 2020).

As políticas públicas de fomento a EaD tem um papel proeminente na democratização do acesso dos sujeitos a EPT, visto que possibilita que a educação alcance àqueles que durante anos estiveram alijados dos processos educativos por encontrarem-se distantes dos grandes polos urbanos, visto que apesar dos avanços significativos se processaram no cenário da EPT, com a ampliação propiciada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, ocorrido a partir da década de 90 (BRASIL, 2016), não foi suficiente para dar conta de tão vasta e diversa demanda pela formação técnica profissionalizante.

Nessa esteira, em 2018 o Ministério da Educação adotou uma estratégia regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 03/18, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propiciando a ampliação da carga horária EaD no Ensino Médio, como forma de implementação definitiva desta modalidade para esta etapa de ensino.

Ademais, o recente acontecimento de ordem sanitária que assolou o mundo, entre o final de 2019 e o ano de 2020, resultando na grave pandemia da Covid-19, que dizimou milhares de indivíduos em todo o mundo (814.354), com a uma média de mortes diárias de mais 1000 pessoas, ultrapassando um total de 250.000 mortes no Brasil, impondo a necessidade de adoção de medidas rigorosas de higiene, afastamento e isolamento social, como únicas capazes de conter os efeitos danosos do vírus, haja vista a ausência de medicações profiláticas e curativas e de vacina.

Assim, mesmo diante de resistências, posturas negacionistas e das lutas e tesões político-ideológicas que se estabeleceram, a partir do final da primeira quinzena de março, por determinação dos governos estaduais, ocorreram as suspensões dos serviços públicos e comerciais considerados não essenciais, além da interrupção, em todo o país, das atividades educativas nos sistemas de ensino público e privado, provocando um apagão pedagógico, expondo a necessidade de rediscussão da educação à distância enquanto campo epistemológico teórico-metodológico capaz de coexistir harmonicamente com a educação presencial.

Isto posto, a ampliação da carga horária EaD, determinada pela Resolução nº nº 03/2018, por si só não é suficiente para proporcionar a concretude da formação, infligindo a necessidade de uma política de permanência que favoreça o prosseguimento dos estudos dos discentes do ensino médio EaD.

2 | MAPEAMENTO ANALÍTICO DOCUMENTAL DA POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O Documento de Referência do MedioTec EaD (BRASIL, 2017, p. 23), no capítulo sobre Assistência Estudantil prevê que esta tem como objetivo assegurar aos educandos a continuidade dos estudos:

> A **assistência estudantil** será prestada pela instituição de ensino ofertante do curso técnico concomitante à distância, como **mecanismo de prevenir a evasão, auxiliando o estudante a permanecer na escola para o estudo e desenvolvimento das atividades presenciais** e acadêmicas no contra turno do ensino regular. (grifo nosso).

Desta forma, de acordo com a previsão documental, a Assistência Estudantil será prestada como mecanismo para prevenção a evasão, auxiliando o estudante a permanecer na escola para as atividades presenciais, o que aponta para a invisibilidade do discente EaD, visto que as atividades destes estudantes são, essencialmente, a distância, necessitando de condições para execução destas.

No contexto deste estudo, as condições de permanência envolvem dois aspectos essenciais, dentre outros:

1 Igualdade de condições, de forma isonômica, para todos, para permanência na escola, e aqui, para os discentes EaD, se entende também como escola o ambiente virtual de aprendizagem.

2 Formação indentitária e de pertencimento, visto que a condicionalidade prevista no Programa estabelece distinção, o que implica nas condições de exclusão e de NÃO pertencimento para o estudante EaD.

Destarte, é necessário pensar numa política que garanta a permanência, e o sucessivo prosseguimento dos estudos, de maneira que as medidas estabelecidas por tal política dê conta das peculiaridades e especificidades dos educandos desta modalidade de ensino, inclusive com suporte para realização das atividades não presenciais, haja vista se tratar de educandos EaD, a fim de mitigar a ocorrência das altas taxas de evasão nesse seguimento de ensino.

De acordo as premissas previstas no Documento de Referência do Mediotec supracitado, a Assistência Estudantil ocupa um papel relevante, constituindo-se como importante mecanismo de prevenção a evasão. Porém, é possível perceber que, no documento, a assistência ao estudante adstringe-se apenas aos momentos presencias. Além disso, o referido documento limita-se a tratar, essencialmente, dos benefícios referentes à alimentação e transportes (BRASIL, 2017, p. 24), considerados tais insumos como fatores primordiais sem a devida preocupação com as peculiaridades e especificidades dos discentes EAD.

> [...]a assistência estudantil poderá fornecer alimentação e, se necessário, transporte diretamente ao estudante, ou em pecúnia, desde que se adotem mecanismos que permitam a precisa identificação do beneficiário final, nos termos do Decreto Federal nº 7.507/2011.

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE faz parte da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal da Bahia – IFBA, o qual foi elaborado com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil, executado no âmbito do Ministério da Educação, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (Brasil, 2010, p. 1).

Embora o documento estabeleça estratégias para oferta de assistência estudantil aos discentes do ensino superior, o mesmo também prediz no seu art. 4º que é possível contemplar as especificidades, considerando também as áreas estratégicas de ensino, podendo-se inferir quanto aplicação deste no ensino médio EaD.

> As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (Brasil, 2010, p. 2).

Todavia, faz-se necessário a rediscussão da normativa com vistas adoção de medidas direcionadas aos discentes desta etapa do ensino, sobretudo considerando as mudanças introduzidas pela Resolução nº 03/2018 quanto a ampliação da carga horária destinada a educação à distância.

A Política de Assistência Estudantil do IFBA (BRASIL, 2016, p. 2), ilustrada na figura 01, norteia-se pelos seguintes eixos:

> I - Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE): destina-se a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica;
>
> II - Programas Universais: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocráticos;
>
> III - Programas Complementares: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, devendo a sua participação estar condicionada a questões socioeconômicas e/ou meritocráticas.

A composição do PAAE prevista no primeiro eixo constitui-se de bolsas (Estudo e Vinculada a Projetos de Incentivo à Aprendizagem – PINA) e dos auxílios (transporte, moradia, cópia e impressões, para aquisições e alimentação) (BRASIL, 2016, P. 2).

O segundo eixo do programa constituem-se dos Programas Universais desta Política, os quais são: Programa de Educação para Diversidade, Programa de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas, Programa de Assistência à Saúde, Programa de Acompanhamento Psicológico, Programa de Acompanhamento Pedagógico, Programa de

Acompanhamento Social, Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer, Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural, Programa de Incentivo à Formação da Cidadania e o Programa de Assistência a Viagens (BRASIL, 2016).

De acordo com o que estabelece a Resolução CONSUP (BRASIL, 2016), os recursos destinados aos Programas Universais destinam-se a custear o acesso a eventos, despesas com deslocamento e alimentação dos estudantes, adquirir materiais de custeio para realizar atividades na Instituição e contratar serviços de natureza correspondente, por meio da execução, exclusivamente de atividades mediadas por projetos pelo período restrito a duração deste, o que equivale a dizer que trata-se de ações sazonais.

O eixo três constitui-se dos Programas Complementares, aos quais caberá desenvolver ações específicas cuja participação dos estudantes está condicionada a questões socioeconômicas e/ou meritocráticas. Estes programas são destinados aos estudantes que mais necessitem de custeio total ou parcial para viagens em programas de mobilidade acadêmica nacional e internacional, auxílio para iniciação científica e tecnológica ou auxílio para atuação em monitoria de disciplinas específicas ou projetos de extensão relacionados ao ensino, e de modo similar aos Programas Universais, serão executados por meio de projetos (BRASIL, 2016).

Os Programas Complementares desta Política estão circunscritos a: Programa de Mobilidade Acadêmica, Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica e o Programa de Monitoria.

Figura 01 – Política de Assistência Estudantil do IFBA

Fonte: Própria Autora, 2020

Apesar do Programa de Assistência Estudantil do IFBA pautar-se pelo que propõe o PNAES, o mesmo não contempla as ações na amplitude que prevê o programa nacional, a exemplo do desenvolvimento de uma política de inclusão digital. Entretanto, há que se avaliar se a assistência estudantil prestada por meio dos recursos e serviços ofertados no Programa de Assistência Estudantil do IFBA atendem as demandas dos estudantes da Educação Profissional Tecnológica do Ensino Médio EaD.

O que se percebe é que, em linhas gerais, embora as ações incrementadas por meio das políticas do Programa de Assistência Estudantil do IFBA atendam as generalidades dos estudantes, o documento não faz nenhuma menção aos discentes EaD. Atualmente, em virtude do advento da pandemia do Corona Virus-19, realizaram-se ações pontuais para **atendimento a todos os discentes indistintamente,** como requer o momento, **por meio do auxílio digital (IFBA)**, carecendo de acolhimento as unicidades e peculiaridades dos educandos do ensino médio profissionalizante EaD, por meio da adoção de uma política destinada a promover a permanência destes discentes de forma permanente.

No tocante ao Regimento Geral do Instituto (2013), em seu art. 63, onde consta as atribuições da Diretoria Sistêmica com *status* de Câmpus de Educação à Distância, não há

uma previsão explicita quanto a elaboração de planos e políticas visando a permanência do discente do EPTNM EaD, nem mesmo existe a previsão de uma atuação articulada para o desenvolvimento de ações conjuntas com Departamento de Permanência e Assistência Estudantil (art. 64).

Dada a relevância da temática, esta encontra-se estipulado pela Constituição Federal em seu art. 206 como um dos princípios basilares, o qual seja, *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*, como forma de salvaguardar o direito à educação, o que justifica a adoção de medidas urgentes para enfrentamento desta problemática corroborado pelos altos índices de evasão aferidos pelos IFs, apresentados na tabela 01 e gráfico ilustrado na figura 02.

Estado	**Instituto**	***Taxa de evasão**
SC	IFSC	92,30%
RS	IFRS	91,80%
GO	IFGOIANO	87,80%
ES	IFES	81,10%
MG	IFTM	72,90%
PA	IFPA	67,50%
CE	IFCE	61,70%
PB	IFPB	59,00%
MG	IFSUDESTE-MG	56,10%
MG	IFNMG	51,50%
GO	IFG	48,90%
DF	IFB	48,00%
MG	IFMG	47,40%
RN	IFRN	47,10%
RS	IFFARROUPILHA	41,70%
SP	IFSP	39,00%
AL	IFAL	37,00%
PI	IFPI	32,90%
BA	IFBAIANO	32,80%
RJ	IFF	27,90%
RR	IFRR	27,20%
MS	IFMS	24,70%
PE	IFSERTÃO-PE	24,20%
MG	IFSULDEMINAS	23,00%
BA	IFBA	18,10%
AC	IFAC	17,60%
MT	IFMT	16,00%

AM	IFAM	14,70%
PE	IFPE	11,80%
AP	IFAP	9,10%
SE	IFS	9,00%
RS	IFSUL	7,20%
PR	IFPR	4,90%
RO	IFRO	3,30%
MA	IFMA	3,00%
RJ	IFRJ	2,10%
TO	IFTO	0,00%

*Taxa de evasão - Este indicador mede o percentual de matriculas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matriculas. Para este cálculo é empregado o conceito de matricula e não de matrícula equivalente (PNP, 2018).

Tabela 01 – *Taxa de evasão dos Institutos Federais correspondente ao Ensino Médio profissionalizante EAD (concomitante, subsequente, integrado, proeja-integrado). A taxa de evasão esta apresentada em ordem decrescente. Fonte: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC/ Plataforma Nilo Peçanha - PNP 2019 (ano base 2018).

Fonte: própria autora

Os dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha - PNP 2019 (ano base 2018) foram representados no Gráfico 01, permitindo-nos uma análise da configuração do panorama da evasão dos IFs.
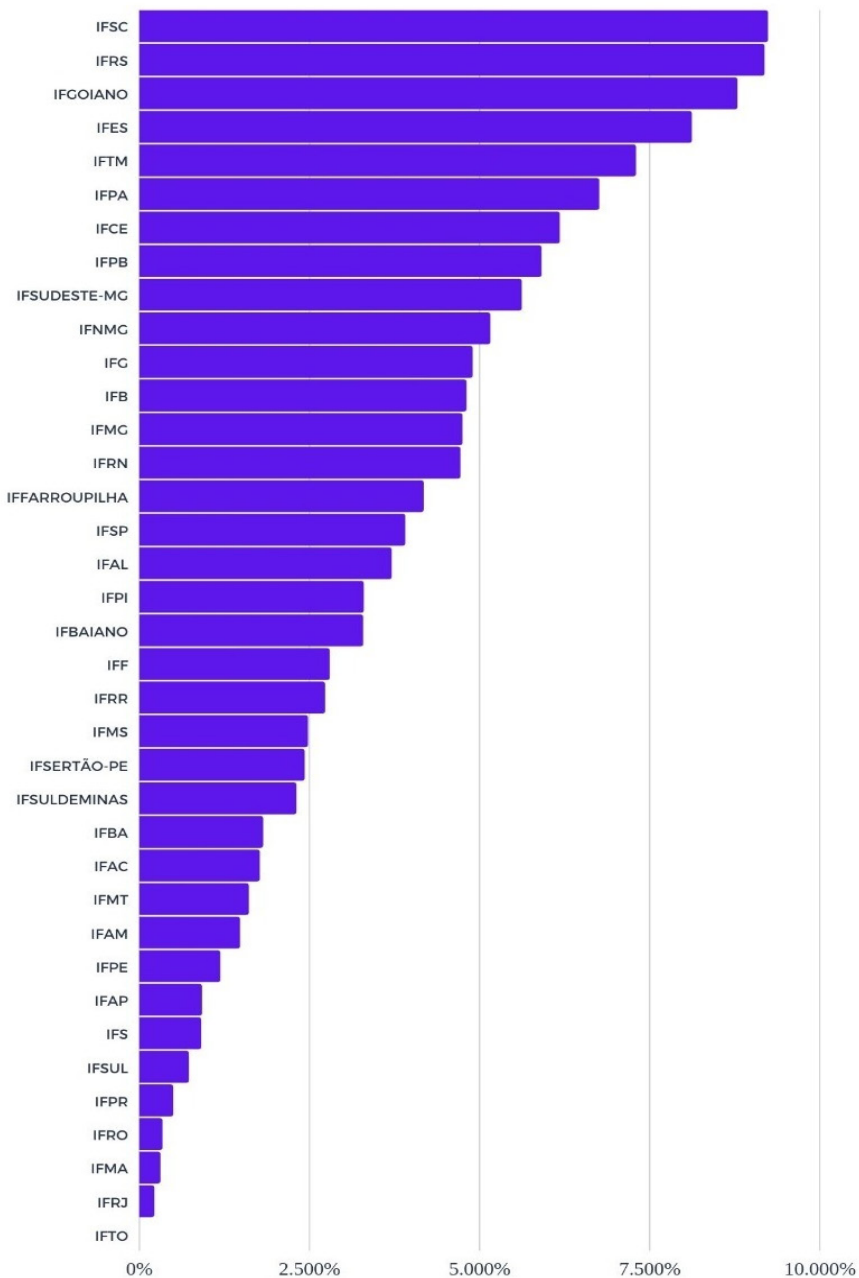
Figura 02 – Taxa de evasão dos Institutos Federais na EPTNM EaD

Fonte: Própria Autora, 2020

No tocante ao PPI do IFBA, quadriênio 2014 - 2018, embora a instituição postule entre seus princípios a Equidade e a Permanência, além da abordagem destas temáticas,

ainda que, de modo inferencial, nos capítulos que tratam sobre Assistência Estudantil, Permanência e Êxito, reconhecendo o desafio de promover a inclusão social, ainda assim, reiteradamente se percebe uma abordagem generalizada, sem o devido direcionamento ao atendimento aos discentes do ensino médio técnico profissionalizante EaD (BRASIL, 2013).

Neste documento, dentre os encaminhamentos, encontra-se a determinação de ampliação do orçamento, com vistas ao atendimento de demanda dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, prioritariamente, e as relacionadas aos programas considerados universais, ainda assim, os pleitos referentes os discentes EPTNM EaD não são mencionadas, ou mesmo figura a necessidade de realizar um mapeamento para verificar a viabilidade de adoção de medidas para que estes discentes possam permanecer na escola em igualdade de direitos e de exequibilidade ao aluno presencial.

Considerando que o presente estudo tem como *locus* de pesquisa o curso Técnico de Nível Médio em Informática, concomitante, modalidade de educação à distância, campus Lauro de Freitas, analisou-se também o PPC, no qual se estabelece os critérios para Assistência ao Estudante, como forma de garantir o acesso, o êxito, a permanência e a participação dos estudantes no espaço escolar, de acordo com PNAES (Decreto nº 7.234/2010, art. 3º) que subsidia financiamento para PAE-IFBA. O referido PPC determina que os estudantes do MedioTec frequentarão dois turnos de formação escolar, um na escola da rede estadual de ensino médio, e outro, em espaço para formação técnica de nível médio, de responsabilidade da rede e-Tec/IFBA.

Diante da análise percebeu-se que, ainda que se trate de um curso EaD, o PPC explicita que a assistência estudantil visa **o atendimento de estudantes regularmente matriculados presencialmente**, e, embora vise propiciar aos discentes inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e bem-estar biopsicossocial (BRASIL, 2016), não leva em conta o aluno não presencial. Ressalte-se ainda que, os termos **matriculados presencialmente,** mais produz ambiguidade do que esclarece quanto a esta condicionalidade.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a educação profissional técnica de nível médio articulado será desenvolvida nas formas integradas e concomitante. Em se tratando da forma concomitante, está será oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas.

Como forma de mapear os fatores de permanência no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante nos projetos dos cursos EaD, comparando suas ênfases e fragilidades em confronto com os cursos presencias, buscou-se o PCC do curso Técnico de Nível Médio em Informática, concomitante, modalidade presencial, a fim possibilitar uma análise comparativa, e, de acordo com o Portal do Instituto, atualmente o IFBA possui a oferta de apenas um único curso Técnico Concomitante presencial, o qual seja, Técnico em Energias

Renováveis, campus Lauro de Freitas. Sendo assim, analisou-se o Projeto de Implantação do Curso (PIC) do referido curso (BRASIL, 2018).

De acordo com PIC, utilizar-se-á da certificação imediata como mecanismo para mitigar os efeitos das questões de retenção/evasão e a inserção do alunado no mundo do trabalho, sem fazer alusão ao Programa de Assistência Estudantil no escopo do projeto, embora conste o Serviço de Assistência Estudantil no organograma da estrutura física do campus, dentro da Diretoria de Ensino.

Considerando que o campus Salvador constitui-se como a unidade central, com larga tradição no ensino e concentra o maior aporte do instituto, buscou-se na unidade o curso foco da pesquisa na modalidade presencial, devido a inexistência deste que no campus *locus* da pesquisa, de modo a realizar-se o mapeamento dos fatores que favorecem a permanência fomentado pela Assistência Estudantil.

Apesar da unidade não possuir curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma concomitante, modalidade presencial, realizou-se a análise dos PPC dos cursos Técnico em Química, Técnico em Refrigeração e Climatização Integrado ao Ensino Médio, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica e Técnico de Nível Médio em Automação Industrial, modalidade presencial, buscando-se aferir as condições de aplicação do programa, constatando-se que estes não possuem referência a Assistência Estudantil nos projetos dos cursos, impossibilitando o estabelecimento das similaridades e diferenças na aplicação do referido programa, ocorrência que suscita uma análise reflexiva quanto ao papel institucional deste.

Em linhas gerais, no que se refere aos educandos EaD, percebe-se que nem mesmo o PPC do Técnico de Nível Médio em Informática, na modalidade à distância, deu conta de priorizar as especificidades e peculiaridades dos discentes do ensino médio EaD, fato que põe em destaque a (IN)visibilidade dos educandos não presencial.

O ensino na modalidade à distância pressupõe a realização das atividades de forma não presencial, necessitando para tanto, além do apoio pedagógico e psicossocial, de recursos e suporte tecnológico para que a ação educativa efetivamente aconteça. Deste modo, extensivamente, a assistência estudantil deve destinar-se também àqueles estudantes regularmente “matriculados não presencialmente”.

No Relatório de Gestão do Exercício de 2018, o IFBA informa que conta com 22 *Campi* em funcionamento, um Núcleo Avançado e um Pólo de Inovação, estando presente em mais de 100 municípios da Bahia, 42 unidades polos EaD para cursos técnicos, além dos 16 polos EAD da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 50 municípios atendidos pelo projeto IFBA/Funasa, como também conta com diversos outros convênios com prefeituras para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), demonstrando um extensivo processo de ampliação desta modalidade de ensino no instituto, o que requer adoção de medidas voltadas para o atendimento destes discentes (BRASIL, 2018).

De acordo com este Relatório (2018), o Instituto considera necessário investir ainda mais, por meio da assistência estudantil, no acompanhamento pedagógico, em acessibilidade e ampliação do atendimento às pessoas com deficiências, na promoção de ações que estimulem o aprendizado por meio de monitoria, além de programas de incentivo à participação em projetos de extensão, empreendedorismo, pesquisa e inovação tecnológica, porém, apesar do evidente processo de ampliação da EaD verificado no IF no quadriênio 2014 – 2018, não houve explicitação de metas articulada a assistência estudantil para atendimento deste público (BRASIL, 2018).

Dentre os fatores desfavoráveis a aplicação do programa, o instituto informou não possuir sistema para acompanhamento da execução da política de assistência estudantil. De acordo com dados apresentados no relatório sobre Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (2018), este se encontra em processo de desenvolvimento, apesar do IF, desde 2010, possuir diretrizes para Política de Assistência Estudantil.

Entre os principais desafios e ações futuras, o IFBA se propôs a desenvolver e implantar o módulo SUAP - Assistência Estudantil, o que sinaliza para uma perspectiva de melhoria na avaliação e acompanhamento do Programa, de modo a amenizar os indicadores de evasão, mas não esta evidenciado o estabelecimento de estratégias voltadas para política de permanência dos discente EaD, visto que estas não figuram dentre as metas estipuladas.

De acordo com o relatório, no ano de 2018, dentre as ações estratégicas voltadas para o ensino, tem-se a redução de índice de evasão. Deste modo, no Objetivo Estratégico 2, estabeleceu-se como meta consolidar os cursos ofertados por meio da criação de mecanismos para redução da evasão, abandono e repetência e da elaboração do plano de permanência e êxito do IFBA.

Entretanto, a apresentação das informações, a exemplo da Taxa de Evasão (TE) de 14,95% representada de forma global, já aponta para o direcionamento da instituição no enfrentamento da questão, sem a devida especificidade quanto a problemática da evasão no EPTNM EaD, o que dificulta o estabelecimento de estratégias e políticas voltadas para a permanências destes discentes.

Neste mesmo relatório (2018), realizou-se o levantamento de informações em instituições pertencentes as 5 regiões do país, apresentado na II Reunião de Gestores da Assistência Estudantil, organizada pelo IFPR, é possível extrair um diagnóstico das as principais lacunas existentes nos processos de execução e gestão das políticas institucionais (BRASIL, 2018).

Conforme documento, e, informações prestadas pela IFBA, apenas 3 servidores, dentre estes, 01 Assistente Social, 01 Psicólogo, 01 Assistente/Técnico em Administração atuam na Reitoria (BRASIL, 2018), ressaltando-se que a equipe não conta com nenhum Pedagogo e/ou profissional com formação específica na área de educação no

desenvolvimento das ações da assistência estudantil, o que importa dizer que, além da necessidade de alocação de técnico da educação, faz-se necessário maior aporte de recursos humanos, implicando no aumento da força de trabalho multiprofissional no órgão da administração central do IF, para garantir melhores condições de aplicação do Programa.

Nos 22 campi do instituto, tem psicólogos (entre 21 e 30), pedagogos (46), tradutor/intérprete de libras (entre 11 e 20), técnico em assuntos educacionais (33), enfermeiro (até 10), técnico em enfermagem (até 10), profissionais médicos (entre 11 e 20), odontólogos (até 10) e fisioterapeutas (nº não informados), perfazendo um total médio de 144 servidores distribuídos entre os campi, numa média geral de 6, 5 profissionais atuando na assistência estudantil em todo o instituto.

Desta feita, o relatório conclui que, de modo geral, há a necessidade urgente de vagas para suprirem as demandas por algumas funções cujo número de profissionais na instituição ainda é mínimo e não atende a totalidade dos campi, fato que compromete o desempenho e atuação no tocante assistência estudantil.

Dentre os programas gerenciados pela Assistência Estudantil, o instituto aponta a realização de ações estratégicas nas grandes áreas citando-se, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, alimentação, atenção à saúde, cultura, moradia, transporte, vulnerabilidade socioeconômica, entretanto, embora desenvolva programa na área de apoio pedagógico, a instituição não consta entre os IFs que oferta auxílio para desenvolvimento técnico, científico, ações de acolhimento, material pedagógico, pesquisa, participação em eventos, atendimento psicopedagógico (BRASIL, 2018).

Além disso, o instituto declarou não realizar ações quanto ao serviço de creche, outros auxílios, merecendo especial destaque quanto ao atendimento dos discentes EaD, na ausência de política e programa que contemple a inclusão digital (BRASIL, 2018). De acordo com as informações prestadas, o instituto não figura entre aqueles que realizam assistência nas áreas temáticas transversais que estão sob a responsabilidade da Rede, destacando-se políticas de acesso e ingresso e a promoção a jogos e esporte.

Quanto aos recursos disponibilizados, o IFBA informou executar parcialmente os programas previstos para a Assistência Estudantil, que, de acordo com a instituição, deve-se a falta de recursos e de pessoal suficientes para atendimento das demandas e para gerenciamento das ações, tanto nos campi quanto na reitoria, fato este que é, no mínimo, bastante preocupante, vez que coloca em risco a permanência e continuidade dos estudos dos discentes em condições de vulnerabilidade social, em particular, os discentes EaD (BRASIL, 2018).

Como se pode verificar, conforme diagnóstico realizado, pouco enfoque se dá as especificidades e peculiaridades dos discentes EaD. Ainda que alguns institutos possuam políticas de inclusão digital, a rede conta com apenas 12 deles (IFSP, IFTO, IFTM, IFF, IFMG, IFFar, IFPB, IFRS, IFAP, IFMT, IFAM, IFS), representando 29,3% dos IFs, num

universo de 41 instituições que participaram da pesquisa, representando um percentual muito baixo, o que equivale a dizer que 70,7% não apresentam política específica para a temática, podendo-se inferir que este fato talvez justifique números tão elevados nas taxa de evasão dos institutos apresentados na tabela e no gráfico 01.

Diante na análise dos documentos que norteiam a política pública de permanência fomentada pela Assistência Estudantil realizada pelo IFBA, ratificadas pelos dados apresentados no Relatório - Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018), suscita a necessidade de reflexão crítica, rediscussões, revisão documental normativo e aprimoramento, a fim de adequá-los as demandas e emergências globais impostas pelo mundo do trabalho e renda, de modo a promover tratamento isonômico, e, consequente condições de permanência e prosseguimento dos estudos dos discentes EPTNM EaD.

Ademais, o apagão pedagógico ocorrido durante a pandemia do *Sars-CoV-2*, acirrou a necessidade de rediscussão da educação à distância enquanto campo epistemológico teórico-metodológico capaz atender as demandas e urgências educativas que se impõem em âmbito global.

Outro aspecto relevante diz respeito a produção de estudos e pesquisas sobre a temática que possam subsidiar a formulação de políticas públicas na área. Em levantamento realizado na plataforma CAPES (2017), adotou-se os descritores Permanência escolar na Educação Profissional Técnica Nível Médio EAD Educação Profissional Tecnológica Nível Médio EaD, Permanência escolar na Educação Profissional Técnica Nível Médio EAD e Assistência Estudantil, entre as produções cientificas realizadas durante o período de 2010/2020, verificou-se a seguinte constatação, conforme Tabela 2.

Descritores	**Nº Publicações**	**Período**
- Educação Profissional Tecnológica Nível Médio EaD	35	2010/2020
- Permanência escolar na Educação Profissional Técnica Nível Médio EAD	16	2010/2020
- Assistência Estudantil	12	2010/2020

Tabela 2 – Produção acadêmica sobre Educação Profissional Técnica Nível Médio EAD/ Assistência Estudantil 2010/ 2020

Fonte: própria autora

Dentre as produções científicas pesquisadas na plataforma, nos limites deste trabalho, foram listados por enfoque temático, conforme demonstrado na tabela 3, ratificou-se que as pesquisas foram desenvolvidas sob abordagem diversificada, evidenciando quanto a efetiva necessidade de pesquisas sobre Assistência Estudantil, Educação

Profissional Tecnológica Nível Médio EAD e Política de Permanência Discente no Ensino Médio EaD.

Descritores	Enfoque temático	Nº Publicações
Educação Profissional Tecnológica Nível Médio EaD	Educação Profissional Técnica Nível Médio/ PROEJA	01
	Educação Profissional Técnica Nível Médio/ EaD	01
	Formação de professores	10
	Políticas Educacionais da EPT	01
	EaD	07
	EaD na Educação Profissional Tecnológica	01
	Outros	14
Permanência escolar na Educação Profissional Técnica Nível Médio EAD	PROEJA	01
	Educação Profissional	01
	Ensino superior/ formação de professores	06
	EaD	01
	EPTNM EaD	01
	Outros	06
Assistência Estudantil	Ensino superior	03
	Cotas	01
	Bolsa de estudos	02
	Assistência estudantil e EPT	01
	Assistência estudantil e EPT no nível médio	01
	Outros	05

Tabela 3 – Enfoque temático pesquisado nos artigos acadêmicos listados para o período 2010/2020

Fonte: própria autora

Como demonstrado na tabela acima, o levantamento bibliográfico indica que a produção intelectual sobre a Educação Profissional Técnica Nível Médio EaD ainda é bastante incipiente. Sendo assim, dentre os estudos listados foi encontrado apenas 01 abordando sobre a EPTNM EaD, sem com isso guardar relação com a assistência estudantil.

De acordo com Oliveira; Oliveira (2015, p. 202), as pesquisas sobre a política de permanência escolar ainda é relativamente pequena, sobretudo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Considerando que a regulamentação na área do ensino médio EAD ainda é recente, observa-se uma grande lacuna no que diz respeito à produção científica referente à EPTNM na modalidade à distância. No estudo A Permanência Escolar e Suas Relações com a Política de Assistência Estudantil realizado por estas autoras, visto que o artigo foi publicado em 2015, nem se quer se nomeia entre as categorias de pesquisa a EPTNM EaD.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do universo de produção acadêmica, ainda que em pequeno número, é possível encontrar mais facilmente pesquisas categorizando os motivos relacionados à evasão. Entre os pesquisadores renomados, figura Dore, Luscher (2011), epistemologas que trata do fenômeno da evasão, mesmo em escritos como Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais não se estabelece uma categorização no que diz respeito à permanência e nem a EPTNM EaD. Sendo assim, foi necessário buscar estudos análogos às temáticas.

Nesse contexto, é necessário ouvir os protagonistas dos direitos previstos na assistência estudantil a fim identificar e levantar as necessidades e especificidades desses discentes dentro dos serviços ofertados pelo programa. Também faz-se necessário escutar os coordenadores dos cursos, bem como os gestores do Programa de Assistência Estudantil foco da pesquisa, considerando a familiaridade destes profissionais com os atores da assistência estudantil e como executores das políticas na área em questão.

Isto posto, é imprescindível um amplo processo de democratização que proporcione melhorias nas esferas estruturais administrativas e acadêmicas, de modo a promover não só a democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, bem como a permanência dos discentes e assegure a conseguinte formação integral do cidadão, possibilitando a estes indivíduos o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, com ênfase nos processos de educação e trabalho e que considere as conjunturas de aprendizagem dos sujeitos e oportunize uma sólida preparação para o mundo do trabalho e renda.

Para tanto, é mister se pensar numa política de permanência que atenda às necessidades dos educandos do ensino médio técnico EaD, de modo a afiançar o prosseguimento dos estudos e a conseguinte garantia do direito de aprendizagem.

Nessa perspectiva, se faz necessário que os setores responsáveis pelo estabelecimento das políticas públicas na área de educação repensem a política de assistência estudantil, de modo que contrarie a lógica da produção capitalista, privilegiando a dialética própria da educação, conforme prevê Ciavatta (2010):

> A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania.

Desta feita, espera-se que presente trabalho contribua para a formulação de políticas públicas voltadas para a permanência dos discentes da educação profissional do ensino médio EAD através do fomento de uma assistência estudantil que considere as unicidades e especificidades destes estudantes de forma inclusiva, ancorado no princípio

da isonomia, postule a defesa de uma Política de Assistência Estudantil que sobrepuje o atendimento socioeconômicos, e, contemple o conjunto das necessidades pedagógicas, de gênero, étnico-raciais, das diversidades, atenção prioritária às pessoas com deficiência, mas que também contemple as demandas e especificidades dos discentes do ensino médio profissionalizante EaD dos Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2018).

Assim, as políticas públicas de permanência discente EaD fomentada pelo Programa de Assistência Estudantil constitui-se como um mecanismo de concretização do princípio da isonomia, no que se refere ao direito constitucional à educação. Deste modo, considerando a noção da igualdade material, esta política pública sócio educacional é fundamental para promover a concretude do tratamento isonômico e conferir visibilidade a estes sujeitos.

Isto posto, a política pública de assistência estudantil emerge como um mecanismo apto a ampliar e assegurar a permanência na EPTEM EaD contribuindo para redução das desigualdades e para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, é necessário um amplo processo de reflexão crítica, rediscussão e aprimoramento desta, com vista ao atendimento das demandas atinentes aos estudantes do ensino médio técnico profissionalizante EaD oportunizado pelo mapeamento documental analítico ora realizado como início do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. IFPR. Paraná. 2018

____. Resolução CNE/CEB nº 3/18. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file, acessado em: 05/01/2019

____. **Documento de Referência do MedioTec EaD**. 2017. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/846/Documento%20Refer%C3%AAncia%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20-%20MEDIOTEC-EAD.pdf, acessado 11/01/2019.

____. **Linha do tempo. Rede Federal e Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2016. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal. http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf

____. **Resolução Consup n º 25, de maio de 2016**. Disponível: https://portal.ifba.edu.br/proen/resolucoes/resolucao-no-25-de-23-de-maio-de-2016/view. Acessado em 05.01.2019

6. ____. **Decreto-Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 08/01/2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Refrigeração e Climatização**. Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador. 2019.

_____. **Projeto de Implantação do Curso (PIC) Técnico em Sistemas de Energia Renovável**. Instituto Federal da Bahia (IFBA). Lauro de Freitas, 2018.

_____. **Relatório de Gestão Institucional**. Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico de Nível Médio em Química.** Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, 2016

_____. **Projeto de Implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Automação Industrial**. Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, 2015.

_____. **Projeto de Implantação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica**. Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, 2015.

_____. **Relatório de Gestão Institucional**. Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, 2013.

_____. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.** Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Café – Comunidade Acadêmica Federada**. 2017. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_plogin&ym=3&pds_handle=&calling_system=primo&institute=CAPES&targetUrl=http://www.periodicos.capes.gov.br&Itemid=155&pagina=CAFe. Acessado em: 27/09/2020.

CASTRO, Sabrina Olimpio Caldas de; MARTIN, Débora Gonzaga, ALMEIDA, Fernanda Maria de. **Cotas Sociais: Reflexões à Luz do Princípio da Isonomia**. Estudo & Debate, Lajeado, v. 27, n. 1, p. 51-64, 2020. ISSN 1983-036X

CIAVATTA, Maria Aparecida. **Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTS)** *in* Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo (recurso eletrônico): desafios, tensões e possibilidades/ Jaqueline Moll e colaboradores. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegue: Artmed, 2010.

DORE, R.; LÜSCHER, **A. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011, p 772-789. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0100-15742011000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30/06/2019.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA - PNP. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC**. PNP 2019 (ano base 2018). Disponível http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html Acessado: 10/05/2020EC

SOUZA, Lanara Guimaraes de Souza. **Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública**. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Disponível: http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf

CAPÍTULO 15

O PROCESSO DE ENSINO COMO INSTRUMENTO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 21/02/2021

Janaina Rossarolla Bando
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-graduação em Educação
Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul
https://orcid.org/0000-0002-0183-5451

Daniel Pulcherio Fensterseifer
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-graduação em Educação
Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul
https://orcid.org/0000-0002-8714-4319

RESUMO: Este artigo se propõe a uma breve pesquisa sobre processo de ensino ao longo da história, analisando especificamente sua evolução e seu desenvolvimento enquanto ferramenta de contribuição para a formação humana dos indivíduos. A história revela que a reflexão sobre o conhecimento levou a elaboração de inúmeras teorias acerca do ato de conhecer, as quais repercutem na pedagogia até os dias atuais. Registra-se que a constante interação entre os indivíduos propicia mudanças na cultura e na reserva de significados, além do modo pelo qual praticamos as coisas no nosso dia-a-dia. Descobrimos que não é um método pronto, mas que é construído a partir de uma mediação instaurada pelo processo de ensino, de onde começam a tomar forma os processos psicológicos instrumentais, os quais evoluem auxiliando na promoção da emancipação dos indivíduos enquanto seres humanos participantes do processo de ensino a demonstrar que esta condição é gerada a partir de suas próprias necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade educadora, educação, emancipação, políticas públicas.

THE TEACHING PROCESS AS AN INSTRUMENT FOR HUMAN EMANCIPATION

ABSTRACT: This article proposes a brief research on the teaching process throughout history, specifically analyzing its evolution and development as a tool for contributing to the human formation of individuals. History reveals that the reflection on knowledge led to the elaboration of innumerable theories about the act of knowing, which have repercussions on pedagogy until today. It is noted that the constant interaction between individuals provides changes in culture and in the reserve of meanings, in addition to the way in which we practice things in our daily lives. We discovered that it is not a ready method, but that it is built from a mediation established by the teaching process, from which the instrumental psychological processes begin to take shape, which evolve helping to promote the emancipation of individuals as human beings participating in the process to demonstrate that this condition is generated from their own needs.

KEYWORDS: Educating city, education, emancipation, public policy.

1 I INTRODUÇÃO

As pesquisas pela história da humanidade revelam que as mudanças mais significativas no individuo ocorreram através da educação.

Nesse sentido, o presente artigo traz como tema proposto o processo de ensino como instrumento para emancipação humana, tendo como problema o fato de que o processo de ensino a partir de suas próprias necessidades oferece a todos os seus habitantes integrantes do âmbito escolar uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Assim, o objetivo geral do presente artigo é investigar se de fato o processo de ensino a partir de suas próprias necessidades, estaria a promover ou não a emancipação humana. Partindo dessa premissa, a pesquisa esta dividida nos estudos da evolução do processo de ensino, na formação humana a partir da educação, e as concepções de consciência emancipatória a partir da escola freireana.

Nesse contexto a escolha do tema se justifica pela relevância social e acadêmica do presente estudo uma vez que as pesquisas tem papel fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e do social, sendo validada por sua robustez quando auxilia na compreensão dos diversos fenômenos educacionais. São estas pesquisas que ao serem realizadas, passam a fazer parte dos indivíduos e grupos envolvidos, contribuindo para a cultura dos lugares e espaços onde foram produzidas, construindo um processo formativo contínuo.

Para transcorrer o presente trabalho será utilizado o método dedutivo, que parte de argumentos gerais para particulares, que é conceito como:

> Método proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz que pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro. O raciocínio dedutivo tem o objetivo de explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão. Usa o silogismo, construção lógica para, a partir de duas premissas, retirar uma terceira logicamente decorrente das duas primeiras, denominada de conclusão (SILVA e MENEZES, 2005, p. 25).

Destarte, aludida pesquisa será amparada em pesquisas bibliográficas, tais como: livros doutrinários, artigos e revistas científicas, dissertações, teses e jurisprudências.

O presente artigo está estruturado em 03 capítulos, iniciando-se com a evolução do processo de ensino, analisando a formação humana a partir da educação, investigando as concepções de educação e a consciência emancipatória em Paulo Freire, e ao final apresentando as considerações necessárias ao tema proposto e a revisão bibliográfica realizada.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A evolução do processo de ensino

O filósofo Sócrates, no século V a.C., já afirmava que “a função do mestre é apenas ajudar o discípulo a descobrir por si mesmo a verdade”. Assim, a reflexão acerca deste conhecimento teria levado os teóricos e filosóficos a elaborar inúmeras teorias, as quais repercutem até os dias de hoje, principalmente na área de formação pedagógica.

Ensina Comineus (2011) que,

> Dentre as obras criadas por Deus, o ser humano é a mais perfeita. Dada sua formação cristã, ele acreditava que o fim último do homem é a felicidade eterna, e por isso o objetivo da educação é ajudar o homem atingir essa finalidade transcendente e cósmica, desenvolvendo o domínio de si mesmo através do conhecimento de si próprio e de todas as coisas. (COMINEUS, 2011, p. 25)

Westbrook (2010), apresenta a concepção do homem e da vida proposta por John Dewey, destacando que esta teria servido de base à sua pedagogia,

> Onde o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX, afirma que a ação é inerente à natureza humana. A ação precede o conhecimento e o pensamento. Antes de existir como ser pensante, o homem é um ser que age. A teoria resulta da prática. Logo o conhecimento e o ensino devem estar intimamente relacionados à ação, à vida prática, à experiência. O saber tem caráter instrumental: é um meio para ajudar o homem na sua existência, na sua vida prática. (WESTBROOK, 2010, p. 56).

Ainda em análise de Westbrook (2010), Dewey afirmaria que

> Não é por mera casualidade que ele observava que, como ele, muitos grandes filósofos interessaram-se pelos problemas da educação, já que existe “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar”. A pedagogia de Dewey requer que os educadores realizem uma tarefa extremamente difícil, que é a de “reincorporar os temas de estudo na experiência”. (WESTBROOK, 2010, p. 57).

Oliveira (1993), analisando a teoria de Vygotsky, por sua vez, diz que,

> Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. Não método pronto. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente àqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma, promovendo a emancipação humana do indivíduo no processo de ensino a partir de suas próprias necessidades. (OLIVEIRA, 1993, p. 34).

Ao longo de nossas vias, lutamos por nossos espaços, construindo constantemente os direitos umas das outras, nossa constituição é um processo social, cultural e histórico, que se dá por meio de relações formais e informais na sociedade. E, é no ambiente escolar que aprendemos a socialização formal, incluindo a educação voltada para a construção de saberes em processo de instituição na história da humanidade.

Assim, partindo dessas concepções tem-se que é necessário se rever que os processos de ensino ao longo dos séculos não foi defendida apenas pelos educadores e filósofos aqui representados, pois muitos outros também se manifestaram favoráveis, repercutindo até hoje diretamente no campo da didática, sendo objeto de estudo e reflexão, pois foi a partir da aplicação de suas idéias e suas práticas educativas que eles ultrapassaram os muros da reforma dos métodos do ensino e possibilitaram o aprendizado e a chegada aos métodos que hoje aplicamos em nossas escolas.

2.2 A formação humana a partir da educação

Não se pode falar em educação, sem se deparar com a recorrente temática da formação humana. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2010, p. 422, apud Bombassaro, 2014, P. 208), afirma que a formação humana está no centro dos debates da Filosofia da Educação, e que prova disso são as diversas ocorrências de escritos e de eventos que discutem a formação, além de grupos de pesquisa que nascem e trazem o assunto para o centro das investigações filosóficas.

Mas afinal, qual o conceito de educação? De acordo com Santos (2012),

> Educação é um termo que admite amplas e variadas definições. No entanto, e felizmente, não se deixa confinar por nenhuma delas – embora algumas pareçam traduzir de forma mais completa o que uma determinada sociedade espera da Educação de seu tempo. (SANTOS, 2012, p. 22).

Aduz ainda que "em Emílio (1762), por exemplo, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) afirma que a educação é o que dá tudo que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes". E complementa, acrescentando, que "é a educação dos homens que nos ensina a instrumentalizar e dar sentido "ao desenvolvimento [promovido pela natureza] das nossas faculdades e dos nossos órgãos".

Westbrook (2010), revisitando Dewey, afirma que este define educação como,

> "O processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras*"*. Por essa definição, afirma o filósofo que a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. (WESTBROOK, 2010, p. 72).

Declara ainda referido mestre que já no ano de 1928 o pedagogo, filósofo e psicólogo norte-americano John Dewey explicava à revista Time, de forma bem mais elaborada, que “a educação é a reconstrução ou reorganização da experiência que é adicionada ao significado da experiência, e que amplia a capacidade de conduzir o destino da experiência subseqüente”. (WESTBROOK, 2010, p. 73).

Esta concepção, que valoriza ao mesmo tempo o fazer e o pensar sobre o fazer, para Westbrook (2010):

> Ainda se mostra atual, pois ela marcou o rompimento com as “relações de autoridade, tradição, obediência e submissão” que, para Dewey, caracterizavam a Educação nos Estados Unidos até o início do século XX. O professor foi, à sua época, o porta-voz de um “novo ideal pedagógico” capaz de desenvolver cidadãos com autonomia de pensamento, por meio de um ensino público com base na “ação e não na instrução” (WESTBROOK, 2010, p. 74).

Ensina Oliveira (1993) que,

> Para o pesquisador russo Vygotsky, o ser humano possui processos mentais superiores, isto é, mecanismos psicológicos sofisticados mais complexos que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Vygotsky ainda fala do conceito de mediação, ou seja, o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. O pesquisador conclui que a relação do homem com o mundo não seria direta, mas sim mediada por ferramentas auxiliares na atividade humana. (OLIVEIRA, 1993, p. 46).

As políticas educacionais que iriam democratizar o acesso à cultura conseguiram esvaziar a escola de conhecimentos, enchendo-as de atividades que possuem pouca relação com o propósito original da educação. O meio para conseguir isto foi chamar de cultura qualquer atividade humana. Assim, cultura já não se associa necessariamente a uma atividade intelectual ou estética. A cultura não é concebida como êxito ou tesouro, mas sim como obstáculo.

Mas o que seria essa tal de emancipação humana? De acordo com De Oliveira Lima (2020),

> O primeiro encontro entre a psicanálise e os estudos sociais, depois de difundida a psicanálise, foi inaugurado por Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt, os primeiros a estabelecer um diálogo entre o freudismo e a teoria crítica da cultura. Este diálogo foi dos mais frutíferos para a compreensão e a análise crítica de importantes fenômenos da sociedade, em especial a questão da submissão às mais diversas formas de opressão, e, consequentemente, à questão da emancipação humana. Esses autores recorreram aos conceitos – importados da psicanálise freudiana – de identificação e projeção, para explicar como a teoria crítica interpreta o fenômeno da submissão dos indivíduos em relação àqueles que não representam os seus interesses. (DE OLIVEIRA LIMA, 2020, P. 36).

Nesse sentido podemos compreender que a emancipação humana decorreria de uma formação humanística aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício de cidadania.

2.3 As concepções de educação, formação e consciência emancipatória em Paulo Freire

Costa (2017) argumenta que as concepções de educação, formação e consciência emancipatória em Freire (2001) seriam o início da trajetória para investigar o problema proposto para compreensão, e se de fato, o processo de ensino a partir de suas próprias necessidades, promove a emancipação humana, afirmando que,

> Faz-se necessário um breve recorte histórico da trajetória política, profissional e pedagógica deste educador que durante sua vida se empenhou em construir uma proposta de educação libertadora voltada para a emancipação dos oprimidos das estruturas do sistema capitalista. Suas análises se baseiam na construção de uma nova sociedade, um novo homem, um novo ser, empenhado em transformar sua própria realidade. (COSTA, 2017, p. 11).

Para a autora, as concepções teóricas de Freire (2001) e a pedagogia que protagonizou não se situam num campo fechado. A filosofia da educação de Freire remete a transformação dos sujeitos sociais e da sociedade. A educação proposta por ele valoriza os saberes e cultura da população, do campo ou da cidade, sobretudo, os setores empobrecidos,

> A educação que se anuncia libertadora e emancipatória contribui com a formação crítica de educandos e educandas. Trata-se de uma educação que colabora para a construção de um novo ser, um ser mais humanizado, mais pleno, mais feliz, e acima de tudo, mais conscientizado de suas capacidades de transformar a sociedade em que vive (COSTA, 2017, p. 12).

Acrescente-se a isso o fato de que a pedagogia proposta por Freire (1987), sendo um método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana, sendo considerada a educação como prática libertadora, refletindo assim na produção e desenvolvimento da dinâmica de uma pedagogia do oprimido. E que somente assim, aos poucos, que enfim os oprimidos tomariam consciência das razões de seu estado de opressão, se pressumindo que assumiriam formas de ação rebelde, em busca de liberdade.

Assim, tem-se que a educação, para Paulo Freire (1987), está conectada ao processo pelo qual cada sujeito vai desvelando sua posição e condição dentro das relações sociais, processo pelo qual cada um conquista a consciência de si e do mundo. É com isso que a educação precisa configurar a passagem pela qual cada sujeito aprende a pensar e agir a construção de seus direitos, aprende a participar nas relações de modo a garantir sua dignidade.

Nas palavras de Freire (1987),

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 90).

Na concepção da teoria de Freire (1987),

> Dizer a palavra não é privilégio de alguns seres humanos, mas direito a ser construído por todas. O diálogo é, desta maneira, o encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, e a dialogicidade é a essência da educação como prática permanente de busca pela liberdade. (FREIRE, 1987, p. 90).

Esse movimento incessante na história da humanidade, do ensinar e do aprender, das interações e trocas entre os sujeitos, toma o diálogo, ou melhor, a construção da linguagem conceitual como correia motora. O diálogo é a pronúncia da palavra que forma o indivíduo e este quem realiza o mundo. E esta pronúncia da vida, é o que significa a subjetividade e a objetividade em relação. Esse diálogo é fundamento da educação cuja essência esteja na mediação da expansão da consciência dos sujeitos sobre seus lugares na rede de relações sociais. Esta perspectiva abrange a Educação Dialógica, como processo incessante do ensinar e do aprender, das interações entre os sujeitos e o mundo na sua constituição.

As relações entre o ser humano e o mundo são relações mediadas, são processos de ensinar e aprender os significados culturais que organizam a estrutura psicológica de cada sujeito, processos que aparelham sua base de pensamento sobre si e o mundo, sua estrutura de linguagem, ou seja, sua base de pronúncia da vida. Pelo processo de mediação nas interações sociais, pelo ensinar e aprender, o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura, mas não de forma passiva e, sim, com transformação, síntese.

Essa educação, então, necessita abrir o diálogo entre os sujeitos, admitir a fala, construir o direito de elaboração coletiva e individual da palavra. É pelo direito de dizer, de dialogar, que os sujeitos se constituem na permanência e na transformação da sua história. É pelo direito de fala que os sujeitos dialogam os limites e domínios de cada uma, isto é, os seus direitos humanos. A palavra cria os sujeitos e o mundo, cria os lugares dos indivíduos no mundo. É o que possibilita o movimento incessante da existência.

Savater (1998), citando Graham Greene, afirma que

> “Ser humano também é um dever”. Referia-se provavelmente aos atributos como a compaixão pelo próximo, a solidariedade ou a benevolência para com os outros, que costuma ser considerados características próprias das pessoas muito humanas, ou seja, aquelas que saborearam o “leite da ternura humana”, segundo a bela expressão shakespeariana. (SAVATER, 1998, p. 23).

Na busca por esta humanização do ser, às vezes fracassamos na tentativa, outras vezes recusamos a oportunidade de tentá-lo. E assim, descobrimos a triste realidade de que não basta termos nascido humanos, precisamos ir muito além disso, precisamos ser humanos.

Nesse contexto, Costa (2017), afirma que,

> As interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória na obra de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, nos instiga a conclusão de que o processo de ensino a partir das suas próprias necessidades, efetivamente promove a emancipação humana (COSTA, 2017, p. 13).

Assim, com base nessas premissas, pode-se considerar que adquirir conhecimento significa emancipação.

3 I CONSIDERAÇÕES

O presente artigo, tendo como base a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, buscou interligar o processo de ensino, partindo dos relatos históricos, passando por sua evolução e participação na formação do indivíduo enquanto ser humano tendo como base a educação, para ao final possibilitar a consideração de que de fato, é a partir de suas próprias necessidades que o processo de ensino oferece a todos os seus habitantes integrantes do âmbito escolar uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços, cumprindo seu papel na emancipação humana, analisando os limites do conhecimento e do posicionamento do indivíduo/sujeito na sociedade em que vive e pela qual é moldado.

Assim, as contribuições para uma cidade educadora encontram-se refletidas no fato das pessoas iniciarem seu aprendizado enquanto cidadão no espaço escolar, possibilitando o progresso da formação contínua que não acaba na escola, e é aplicada nos espaços por onde passa, e nesses espaços ele aprende e ensina aos demais cidadãos.

É através da educação que o cidadão adquire conhecimentos, ganha qualidade de vida e aprende uma profissão. Assim esse ser em constante evolução, vai progredindo ao longo da sua vida. A educação é um bem público e tem profundos impactos na vida social.

O bem comum defendido pelas cidades educadoras, o interesse da coletividade, é reflexo do conhecimento compartilhado, pois ele sim tem o poder da mudança.

Em que pese nos dias de hoje o conceito de cidade educadora não estar mais limitado ao ambiente escolar e acadêmico, as discussões mais do que nunca partem do ambiente escolar e se propagam ganhando arena pública.

De acordo com o site oficial do Programa Educação e Território (2020),

> As escolas devem se reconhecer como agentes de transformação do território, pois a escola é parte essencial do processo educativo e assume o território como campo de pesquisa, currículo e lugar de estudo. Aberta à comunidade, ela deve envolver-se com as questões locais e se reconhecer no território, atuando em prol de suas transformações. Assumindo-se como centro de liderança local, a escola deve buscar outras instituições para que, juntas, possam avançar na garantia do desenvolvimento integral de crianças e jovens. Essa configuração permite que a escola amplie tempos, espaços, recursos e agentes, conferindo sentido ao aprendizado e estabelecendo um diálogo permanentemente com o contexto de vida daqueles que devem ser o centro de todas as suas ações: os estudantes.

Portanto, novamente, é possível considerarmos como válida a afirmativa de que é o processo de ensino através de suas próprias necessidades que tornam o cidadão emancipado a partir da educação, instigando nesse individuo a capacidade reflexiva, aprofundando a compreensão do que ele faz, diz e pensa, com o seu consentimento consciente, com todas as racionalizações presentes no seu comportamento, enquanto ser e estar no mundo. É o processo de ensino, evoluindo dia após dia, inserindo novas práticas em seus métodos que possibilitam a formação humana do cidadão.

Com essas considerações concluímos este artigo, ensejando a razão crítica, sobretudo a autocrítica, no sentido de aprimorar a condição "humana" na certeza de que podemos contribuir para a emancipação do ser humano através da educação, firmando-se como agentes de transformação do território.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, L. C. et al. (Orgs). **Recursos hermenêuticos e políticos:** homenagem a Hans-Georg Flickinger. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

COMENIUS, João Amos. **Didática magna.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, Elenice Rabelo. **Pedagogia do oprimido: interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória.** Dissertação de mestrado. UEC, 2017. Disponível em http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_elenice_rabelo_costa.pdf Acesso em 29 mar. 2020.

DE OLIVEIRA LIMA, Denise Maria. **Diálogo entre a sociologia e a psicanálise: o indivíduo e o sujeito**. SciELO - EDUFBA. Edição do Kindle, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios/** Paulo Freire. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PROGRAMA EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Educação e Território. 2020. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/. Acesso em: 22 jun. 2020.

SANTOS, Robinson Nelson Dos (2012-12-05T22:58:59). **O professor como profissional reflexivo**. Robinson Nelson dos Santos. Edição do Kindle, 2020.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo; Martins, 1998.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CAPÍTULO 16

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Maurício Cosme de Lima
Prefeitura de Camaragibe
Recife - Pernambuco
https://orcid.org/0000-0003-0412-6930

Simone Ferreira Teixeira
Universidade de Pernambuco (UPE)
Recife – Pernambuco
https://orcid.org/0000-0001-9759-9651

RESUMO: A Educação Ambiental é sinônimo de transformação e cidadania, e vem sendo inserida no seio da sociedade, constituindo uma ferramenta de fomento para uma nova consciência cidadã. A sensibilização das pessoas, para uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente, passa, invariavelmente, pela prática educativa pautada numa perspectiva interdisciplinar, formativa e embasada nas políticas públicas que orientam a abordagem da temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho teve como objetivo discutir a importância da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia, visando a formação interdisciplinar dos professores e a adequação dos currículos à legislação vigente. A metodologia utilizada foi o levantamento documental e bibliográfico sobre a inserção da educação ambiental nos currículos do curso de Pedagogia, entre maio e junho de 2019, nos repositórios científicos do Google Acadêmico, Portal da Capes e Scielo. A análise das produções bibliográficas indicou que as IES necessitam se apropriar das políticas ambientais, bem como das orientações dos documentos de normatização do currículo para que a temática ambiental seja contemplada na formação dos futuros professores. Concluiu-se que, ao alinhar o currículo do curso de Pedagogia com as normatizações sobre a dimensão ambiental, as Instituições de Ensino Superior apresentarão diversos benefícios, dentre os quais, a adequação a um padrão de qualidade e sustentabilidade do curso, bem como seu ajustamento às demandas sociais, ao mercado e à legislação, considerando as tendências nacionais e internacionais de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do pedagogo, Educação Ambiental, Ensino Superior.

REFLECTIONS ON THE INSERTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF PEDAGOGY COURSES: THE POSSIBILITIES OF AN INTERDISCIPLINARY PRACTICE

ABSTRACT: Environmental Education is synonymous with transformation and citizenship and has been inserted into society, constituting a tool for fostering a new citizen awareness. Raising people's awareness of a more harmonious relationship with the environment involves educational practice centered on an interdisciplinary, formative perspective and based on public policies that guide the approach to environmental issues in the teaching-learning process. This work aimed to discuss the importance of the insertion of Environmental Education in the

curricula of Pedagogy courses, aiming at the interdisciplinary training of teachers and the adjustment of curricula to the current legislation. The methodology used was the documentary and bibliographic survey about the inclusion of environmental education in the curricula of the Pedagogy course, between May and June 2019, in the scientific repositories of Google Scholar, Portal da Capes and Scielo. The analysis of bibliographic productions indicated that Higher Education Institutions need to take ownership of environmental policies, as well as the guidance of the curriculum standardization documents, so that the environmental theme is included in the training of future teachers. It was concluded that by aligning the curriculum of the Pedagogy course with the norms on the environmental dimension, Higher Education Institutions will present several benefits such as the adaptation to a standard of quality and sustainability of the course, as well as its adjustment to social demands, to the market and legislation, considering national and international teaching-learning trends.
KEYWORDS: Education of Pedagogues, Environmental Education, Higher Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem se tornado sinônimo de transformação e cidadania, e vem sendo inserida no seio da sociedade, de modo a se constituir uma ferramenta de fomento a uma nova consciência para os cidadãos. O processo de sensibilização das pessoas para uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente passa, invariavelmente, pela prática educativa que esteja pautada numa perspectiva interdisciplinar, formativa e embasada nas políticas públicas que orientam a abordagem da temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem, tema que tem se destacado no Brasil.

Em 1992, aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - RIO 92, encontro onde foram elaborados vários documentos sobre a temática ambiental. Entre eles, insere-se a Agenda 21, a qual insere a EA como estudo global com a finalidade de assegurar atividades, valores e ações para uma melhor qualidade de vida.

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), pela Presidência da República, o qual viabilizou, no final do século XX, a mudança na metodologia de ensino das instituições de ensino, buscando uma maior integração com as disciplinas ofertadas aos discentes, visando, então, a prática da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento relacionado ao meio ambiente (BRASIL, 2005).

De acordo com Arnaldo (2018, p. 600):

> A associação do processo educativo ao enfrentamento dos problemas ambientais sugere que, de modo geral, a procura por soluções para a reversão dos problemas ambientais envolve um trabalho de divulgação, conscientização, construção de saberes, revisão de valores e atitudes e de efetiva transformação social, e esse trabalho assinala a educação como condição indispensável a isso.

Ainda com relação às regulamentações que regem a EA, e que reiteram sua importância na construção de um processo educativo, destacamos quatro normatizações, entre essas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que prevêem a inserção da temática 'Meio Ambiente' no tratamento desse tópico enquanto tema transversal (BRASIL, 1997). A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), no artigo 2, inciso X, orienta que a "educação ambiental deve ser inserida em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981). Também destacamos o Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua resolução 01/2006, que determinou a inserção de estudos teórico-práticos e reflexões críticas, como forma de propiciar aos discentes dos cursos de Pedagogia, conhecimentos ambientais e ecológicos (CNE, 2006). E, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que orienta para que a EA seja abordada em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento de caráter normativo do processo de aprendizagem, orienta que os temas contemporâneos, como a educação ambiental, devem ser incorporados nos currículos e nas propostas pedagógicas de acordo com a autonomia e competência de cada rede e sistema de ensino, assim como nas escolas, as temáticas devem ser trabalhadas preferencialmente de forma transversal e integrada. O documento alinha-se à Agenda 2030 da ONU ao destacar que a educação deve contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada a preservação da natureza (BRASIL, 2019).

O desenvolvimento de um estudo que contemple a temática da formação de pedagogos para EA justifica-se, a princípio, pelo fato de que todas as Instituições de Ensino Superior (IES), independentemente do segmento em que atuem, devem se adequar aos referenciais curriculares e à legislação vigente, de modo a desenvolver projetos e disciplinas que abordem a temática do meio ambiente. Sobre esse aspecto, denota-se que é primordial que o pedagogo em formação – futuro docente – seja qualificado para desenvolver, em sala de aula, temas relacionados ao meio ambiente.

A elaboração deste estudo justificou-se também pela lacuna existente na abordagem de temas ambientais na formação dos pedagogos. Mesmo com a inserção obrigatória nos currículos dos cursos de graduação em educação, o estudo da EA ainda não se mostra como uma prática regular no ensino superior. De acordo com Rosalem e Barolli (2010) e Lopes e Zancul (2012), tanto no curso de Pedagogia quanto em cursos de licenciatura, as atividades de formação do docente para as práticas ambientais ainda ocorrem de maneira incipiente, isolada e fragmentada.

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a importância da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia, para uma formação interdisciplinar dos professores, visando especificamente: a) averiguar a inserção da Educação Ambiental nos currículos do curso de Pedagogia por meio de repositórios científicos; e, b) comparar as

orientações das políticas públicas ambientais com os trabalhos científicos sobre a relação da Educação Ambiental e a formação interdisciplinar dos professores.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este trabalho é de cunho documental e bibliográfico, pois fizemos o levantamento de alguns dos trabalhos realizados acerca inserção da educação ambiental nos currículos do curso de Pedagogia, em maio e junho de 2019. Os dados foram coletados nos seguintes repositórios científicos: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scielo*. As palavras-chaves escolhidas para a busca foram: formação do pedagogo, educação ambiental e formação do pedagogo em educação ambiental.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o avanço da legislação sobre o processo formativo dos professores em cursos de Pedagogia e a inserção da EA nos currículos desses cursos, Libâneo e Pimenta (1999, p. 239) indicam que, desde meados da década de 1980, "iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras". Dessa forma, o percurso desse movimento foi marcado por densas discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores. Todavia, os resultados foram muito aquém do esperado, não sendo alcançada uma solução, ao menos satisfatória, para os entraves vislumbrados no processo de formação dos educadores.

Com todo o panorama exposto, infere-se que a EA, como entendida atualmente, perpassa por questões ambientais, sociais, econômicas e religiosas, sendo uma temática de grande abrangência para a consciência ética do cidadão. No contexto da construção de uma sociedade mais justa, crítica e consciente de seu papel como agente de transformação, faz-se necessário um conjunto de ações pedagógicas e educativas que visem incluir o indivíduo na sociedade, através da união da teoria e do conceito de sustentabilidade (MARTINS; BENEVIDES; RAMALHO, 2015).

De acordo com as ideias de Cordeiro e Melo (2008), nas escolas, principalmente àquelas voltadas ao Ensino Fundamental, tais ações de conscientização são desenvolvidas pelos professores, profissionais que, na maioria dos casos, são egressos de cursos de Pedagogia. Portanto, é primordial a inserção da temática ambiental no curso de Pedagogia, formação que tem como objetivo basilar a formação de cidadãos dotados de saberes, valores, atitudes e habilidades para uma atuação profissional crítica e reflexiva, contribuindo para a construção de práticas em Educação, inclusive Ambiental, e de Cidadania.

Nesse sentido, Marko e Pataca (2019, p.17), compreendem que:

> Para que o professor se forme por uma perspectiva emancipatória e política, é importante que entre em contato com a natureza da ciência, bem como suas relações com outros campos de conhecimento. Por essa abordagem, o professor, além de lidar melhor com o conteúdo e com os conceitos a serem trabalhados nas escolas, estará mais preparado para escolher e elaborar materiais, metodologias e avaliações em suas próprias práticas docentes.

Assim, entende-se que a relação entre a Educação Ambiental e o curso de Pedagogia promoverá a formação de um professor com pensamento mais consciente do seu papel de formador de sujeitos críticos e reflexivos, no que diz respeito à sua relação com o meio, que tenha uma visão planetária e, ao mesmo tempo local, sobre a ação do homem com a natureza. E, a esse sujeito formador denomina-se, neste estudo, como "ecoprofessor".

O conceito de "ecoprofessor" se aproxima ao de Lobino (2007), o autor utiliza o termo eco-professor que é um intelectual orgânico que pensa planetariamente e age localmente, com o objetivo de promover a vida.

Para ressaltar a importância do processo formativo do "ecoprofessor" nas Instituições de Ensino Superior (IES), Magalhães Junior e Cavaignac (2018, p. 905), destacam que:

> O processo formativo compreende desde as relações interpessoais do professor até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais. As IES têm buscado organizar processos de formação permanente e de desenvolvimento profissional de diversas formas.

Essas ações, porém, não devem ocorrer de forma isolada, mas sim articulada a um processo de construção coletiva de estratégias sistemáticas organizadas, que permitem a constante reflexão crítica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES JUNIOR; CAVAIGNAC, 2018, p. 906). Corroboramos com Freire (1996) que destaca que o processo educativo é uma comunhão entre os homens e o mundo, ou seja, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, nesse sentido, ainda em Freire (1983, p. 104) a ação de "educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito, na perspectiva de ler e transformar realidades, isto é, sujeito-mundo". Dessa forma, o pensamento crítico deve promover mudança de paradigmas e atitudes na relação do homem com o meio ambiente.

Para Morin (2005, p. 18) "a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania-terrena", o autor destaca que é importante trabalhar a humanização da humanidade, nesse sentido a prática educacional deve estar embasada no exercício da cidadania que promova o desenvolvimento do pensamento crítico e participativo.

Em relação à educação para a cidadania planetária, Gadotti explica que,

> Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação planetária implica em uma revisão de nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo (2000, p. 142).

Nessa perspectiva o processo educativo, sistêmico e organizado, assegura ao maior número de cidadãos, a tomada de consciência de que um futuro saudável no planeta depende do reconhecimento da Terra como pátria, sendo, assim, um imperativo da transdisciplinaridade, ou seja, de uma cidadania planetária (GADOTTI, 2000).

Nesse sentido, Loureiro e Cossío (2007, p. 62) citam que se torna primordial a "reorganização dos currículos das licenciaturas, incluindo o da Pedagogia, como forma de assegurar a presença ou mesmo a obrigatoriedade da EA nos cursos de formação inicial dos professores". Tal excerto justifica a importância estratégica da análise do processo de formação de educadores para a prática ambiental e o incentivo a discussões sobre a temática.

Nessa concepção curricular Ferreira, Muenchen e Auler (2019, p. 7) enfatizam que:

> A estruturação de currículos que tenham maior significado para os educando e como forma também de contribuir para construção de uma compreensão de mundo alinhada à busca de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com essa ideia, o currículo possibilita que os professores planejem e organizem os conteúdos programáticos gerados pelas situações vividas pelos alunos, de maneira a serem debatidos, estudados e compreendidos por estes, possibilitando a transformação da sua realidade (FERREIRA; MUENCHEN; AULER, 2019).

No que tange ao desenvolvimento social, destacamos as idéias de Castro (2001, p. 52), o qual comenta que, para se alcançar efetivamente os objetivos dos PCNs, torna-se necessário que ocorra "uma capacitação e formação continuada de professores, no sentido de se superar a falta de clareza quanto à relação entre conteúdos e transversalidade, assim como, de se suplantarem lacunas metodológicas". Uma boa formação do corpo docente das séries de ensino fundamental, egressos dos cursos de Pedagogia, pode se refletir, a médio e longo prazo, em melhorias nos indicadores utilizados para medir a qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

Dessa forma, com o aprimoramento da formação ambiental, os egressos dos cursos de Pedagogia, que formarão a base do sistema de ensino, terão subsídios para aperfeiçoar a qualidade do ensino de temas ligados ao meio ambiente e áreas correlatas, como biologia, geografia e ciências sociais, melhorando, desta forma, as metas de desempenho bianuais projetadas para cada escola e cada rede de ensino até o ano de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É preciso mudar a prática dos professores em sala de aula sobre a abordagem da Educação Ambiental (EA), pois como cita Demoly e Santos (2018, p. 2):

> Temos uma escola que insiste em seguir com seu apego a preocupações com notas e onde os trabalhos são apoiados em metodologias de transmissão de conteúdos e realização de tarefas. Entendemos que esse modo de fazer na escola não dá conta de promover vivências de educação ambiental capazes de possibilitar que sujeitos realizem transformações nas experiências de si e do conhecer.

Esses problemas são destaques nas pesquisas que evidenciam dificuldades em trabalhar temáticas ambientais integradas ao conteúdo de ensino acadêmico (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004). Dessa forma, diferentes perspectivas têm sido utilizadas na formação inicial e continuada de professores em EA, o que propicia uma reflexão sobre a abordagem dada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e ações efetivas, necessárias à inserção da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores (MARTINS, 2016).

Diante disso, é preciso pensar que:

> A educação como um todo, e mais especificamente a Educação Ambiental, é essencial por ter o potencial de proporcionar uma compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises ambientais e de transformar o modo como as pessoas se relacionam com o meio ambiente. (MESQUITA; BRAZ; MORIMURA; BURSZTYN, 2019, p. 182).

Nesse sentido, acredita-se que o processo de formação docente em EA não deve se reduzir ao treinamento, capacitação, nem à transmissão de conhecimento. A formação do professor em EA deve ser a partir de uma reconstrução de valores éticos, da práxis refletida, e um processo de reflexão crítica. Nessa perspectiva, a formação do "ecoprofessor" deve promover uma formação político-filosófica, para além do trabalho técnico/metodológico, capacitando o educador para contribuir na construção de ambientes escolares críticos dentro do processo sócio-histórico atual.

Considerando a relevância da inserção da dimensão ambiental no currículo do curso de Pedagogia, e confrontando-a com as recomendações das políticas ambientais, como exposto, percebe-se a importância de adequação dos currículos dos cursos das instituições de ensino, não apenas para os cursos de Pedagogia, mas para todas as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, acredita-se que as IES necessitam se apropriar das políticas ambientais bem como das orientações dos documentos de normatização do currículo para que a temática ambiental seja contemplada na formação dos futuros professores.

Assim, entende-se que,

> Um dos desafios à educação não está em adaptar ementas, ampliar o rol de disciplinas optativas ou práticas de extensão universitária, mas desconstruir o conhecimento canonizado e hegemônico e sua materialidade – os currículos. (KAWAKAMI 2019, p.12).

Nesse contexto encontramos em Kawakami e Teixeira (2018), uma preocupação em relação à abordagem da EA nos currículos, pois encontraram nas discussões dos grupos de pesquisa e na análise da literatura sobre a temática, problemas de natureza teórico-prática, que inviabilizam o aprofundamento das questões metodológicas dos trabalhos em EA. Nesse sentido, Layrargues (2018) destaca que, associar a questão ambiental com os fatores econômicos, políticos, legais e ideológicos, possibilitam uma visão de problemas ambientais, que agora estão localizados nas relações de poder no âmbito institucional.

Nesse sentido, conforme Rohrich e Takahashi (2019), são propostos dois desafios para as IES, um desafio acadêmico que está relacionado à transmissão do conhecimento e a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade enquanto agentes socioambientais, e o desafio operacional que está relacionado a implementação de prática de responsabilidade socioambiental.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, ao alinhar o currículo do curso com as normatizações sobre a inserção da dimensão ambiental e as políticas públicas, as Instituições de Ensino Superior incorrem em diversos benefícios, dentre os quais, a adequação a um padrão de qualidade e sustentabilidade do curso, bem como, seu ajustamento às demandas sociais, ao mercado e a legislação, considerando as tendências nacionais e internacionais de ensino-aprendizagem.

Assim, os futuros professores serão agentes de mudança, estando preparados para uma abordagem crítica e reflexiva, que possibilitem a formação de cidadãos sensibilizados com a realidade social e ambiental em que estão inseridos, tornando-se agentes transformadores da sociedade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, M. A; SANTANA, C.L. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de ensino fundamental. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018.

BRASIL. **Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 12 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

CASTRO, Ronaldo Souza de. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

DEMOLY, K.R.A; SANTOS, J.S.B. Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de em-agir na experiência de estudantes e professores. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 21, 2018.

FERREIRA, M.V.; MUENCHEN, C.; AULER, D. Desafios e potencialidades em intervenções curriculares na perspectiva na abordagem temática. **Ensaio pesquisa em educação e ciências.** Belo Horizonte, v. 21, p. 01-22, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

______. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUIMARÃES, M. A. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

KAWASAKI, C.S; TEIXEIRA, M.C. Perspectivas (teórico) – metodológicas para o campo da pesquisa em educação ambiental: dilemas e avanços no GDP metodologia. **Pesquisa em Educação Ambiental.** São Paulo, vol. 13, n. 1, p.100-110, 2018.

KAWAKAMI, E.A. Currículo, ruídos e constentações: os povos indígenas na universidade. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.24, p.01-18, mar. 2019.

LAYRARGUES, P.P. Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob signo do Anti-ecologismo. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, n. 12, p. 01-30, 2018. Edição Especial – Direitos Humanos.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LOBINO, M.G.F. **A práxis ambiental educativa: diálogos entre diferentes saberes.** Vitória: EDUFES, 2007.

LOPES, Talita Mazzini Lopes; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. A temática ambiental no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 155-166, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; CAVAINAC, M. D. Formação de professores: Limites e desafios ma educação superior. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul/set. 2018.

MARKO, G; PATACA, E.M. Concepções de ciências e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores. **Educ. Pesq**. São Paulo, vol.45, p. 01-20, maio, 2019.

MARTINS, G. A.; BENAVIDES, M. L. A.; RAMALHO, D. G. Uma proposta para disciplina de educação ambiental no Ensino Superior a partir de concepções prévias sobre “meio ambiente”. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología - Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, n. 38, p. 57-74, 2015.

MARTINS, J. P. A. **Educação ambiental cr**ítica e formação de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

MESQUITA, P.S.; BRAZ, V.S.; MORIMURA, M.M.; BURSZTYN, M. Percepções de universitários sobre as mudanças climáticas e seus impactos: estudo de caso no Distrito Federal. **Ciên. Educ. Bauru**, Bauru, vol.25, n.01, p.181-198, jan/mar. 2019.

MORIN, Edgar. **Os saberes necessários à educação do futuro**. 10. Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

ROHRICH, S.S.; TAKAHASHI, A.R.W. Sustentabilidade ambiental em Instituições de Ensino Superior, um estudo bibliométrico sobre as publicações nacionais. **Gestão e Produção,** São Paulo, v. 26, n. 2, p. 1-13, 2019.

ROSALEM, Bruna Monize; BAROLLI, Elisabeth. Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da Fe-unicamp. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, p. 26-36, 2010.

CAPÍTULO 17

TECNOLOGIA SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E CIÊNCIAS POR MEIO DE CADERNO PEDAGÓGICO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 12/03/2021

Natalia de Lima Bueno
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Departamento Acadêmico de Ensino (DAENS)
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6195085859400910
http://orcid.org/0000- 0001-7747-9273

Amanda Bastos Almeida
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2861539223238152

Gabriel Ribeiro Griten
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8928915179882193

Jessica Alessandra Hungaro
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0123728404083879

RESUMO: O objetivo do ensaio é descrever parte das atividades na extensão universitária em uma instituição pública tecnológica na cidade de Ponta Grossa, PR. Dialogando com a área de ciências, demonstrando ainda, parte da pesquisa realizada, a fim de desenvolver recursos pedagógicos interdisciplinares, nas temáticas da Tecnologia social e Sustentabilidade, utilizou-se como metodologia de trabalho a pesquisa dialética em educação. Devido às condições enfrentadas no momento em relação ao COVID-19, nesta fase de quarentena todo o projeto foi realizado de forma remota. No entanto, dessa maneira optou-se por adiantar um dos objetivos específicos do projeto, qual seja o de elaboração de um caderno pedagógico, ampliando para atividades colaborativas e auxiliar as comunidades nesse período.
PALAVRAS-CHAVE: Práticas colaborativas, Educação, Ciências.

SOCIAL TECHNOLOGY, SUSTAINABILITY, AND SCIENCES THROUGH A PEDAGOGIAL NOTEBOOK

ABSTRACT: The purpose of the essay is to describe part of the activities in university extension in a public technological institution in the city of Ponta Grossa. Dialoguing with the science area, showing part of the research carried out in order to develop interdisciplinary pedagogical resources, in the themes of Social Technology and Sustainability dialectical research in education was used as the work methodology. Due to the conditions currently faced in relation to Covid-19, in this quarantine phase, the entire project was carried out remotely. However, in this way, it was decided to advance one of the specific objectives of the project, namely the elaboration of the resource educational digital, expanding it to collaborative activities and assisting communities in this period.
KEYWORDS: Collaborative practices, Education, Science.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado do projeto de pesquisa e extensão intitulado Tesla (Tecnologia social, sustentabilidade e educação), desenvolvido com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com a colaboração de estudante de pós-graduação no ensino de Ciências, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no *campus* Ponta Grossa.

Tal projeto foi criado a partir da necessidade de estudo e pesquisa na área da tecnologia social em diálogo com as ciências e desenvolvimento sustentável na educação básica que atendesse aos princípios da educação ambiental, sensibilizando professores e alunos para se tornarem sujeitos de transformação em seus espaços de convivência.

Numa primeira fase do trabalho presencial, ocorreram visitas técnicas e interações em colégios públicos de ensino fundamental na região. O propósito inicial era criar jogos interdisciplinares que atendessem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Um dos focos principais do projeto era a criação e aplicabilidade dos recursos didáticos desenvolvidos para utilizar no ensino de ciências do 6º aos 9º anos do ensino fundamental.

Devido ao cenário atual desenvolvido por conta do Covid-19, optou-se por antecipar a fase de elaborar um caderno pedagógico com atividades colaborativas que abordam o conteúdo ensinado nas escolas como coordenação motora, sequência numérica, entre outras, desenvolvendo também a interação do participante em adaptar novas formas com as brincadeiras de acordo com sua realidade e necessidade, contribuindo com a atual situação de quarentena auxiliando a comunidade a fortalecer os laços de colaboração concreta.

A proposta está embasada numa perspectiva pedagógica crítica e interdisciplinar focando os princípios da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. No contexto da educação ambiental, propôs-se atividades interdisciplinares a partir da prática de materiais pedagógicos como jogos colaborativos a exemplo, jogos da memória que reutilizam papelão e material biodegradável ao escolher folhas como matéria-prima.

Integrando ciências à área da tecnologia social, que envolve o estudo de desenvolvimento das tecnologias limpas, sustentáveis, socialmente adequadas, economicamente viáveis e solidárias, originadas no diálogo entre comunidade/universidade, é possível pensar e desenvolver material pedagógico e protótipos, maquetes para auxílio aos professores. No entanto, mesmo com a situação atual da quarentena, o projeto está sendo desenvolvido de maneira não presencial síncrona e assíncrona.

Neste trabalho relata-se o modo de socialização e integração docente dos jogos colaborativos que problematizam as questões ambientais locais e discutem o papel dos sujeitos em torno do problema estudado. Proposto como práticas pedagógicas colaborativas numa perspectiva crítica, o material, as oficinas e os seminários realizados nos colégios, com a participação docente e discente, possibilitará a reflexão a respeito de práticas pedagógicas emancipadoras.

Este trabalho de produção de caderno pedagógico se insere numa das ações da Incubadora Educacional de Tecnologia Social e Ciências (IETEC) visando a formação nas temáticas de que se propõe tal projeto de extensão, qual seja, de levar e dialogar com a comunidade a respeito de assuntos da sua realidade e que ajudem no processo de sensibilização da região com o fortalecimento do trabalho coletivo, fundamental para desenvolver tecnologias sustentáveis.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia do trabalho tem como base a pesquisa dialética em educação, para investigar as contradições no contexto de intervenção social, pois busca a constante melhoria e estudo, por meio do diálogo com os colégios parceiros e análise dos pontos de vista a serem abordados. Para tanto, a equipe planejou fazer um trabalho de imersão no ambiente escolar, para obter informações necessárias à produção de material pedagógico e fará a aplicação dos materiais após o desenvolvimento.

As reflexões de Nosella e Buffa (2005, p. 355) são pertinentes a respeito das limitações da pesquisa educacional, os autores questionam "abordar essa totalidade histórica exige a adoção do método dialético e sua aplicação habilidosa, sem prejuízo das contribuições de novas metodologias, porque a dialética pressupõe, [...] a descrição do singular". Portanto, compreender a infra e superestrutura a partir do objeto proposto.

O trabalho envolve a formação crítica contínua dos participantes do projeto em conjunto com os colégios públicos com foco nas tecnologias sociais, ciências e desenvolvimento sustentável em uma perspectiva interdisciplinar. Devido ao cenário atual descrito anteriormente neste ensaio, algumas fases do projeto anterior foram priorizadas por poderem ser executadas de forma remota, uma dessas fases comtempla a confecção do caderno pedagógico que está contido os anseios do que se pretendia inicialmente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazer com que o desenvolvimento tecnológico esteja dialogando com as questões ambientais e sociais mais emergenciais é uma necessidade deste século, dado o aumento da devastação dos recursos naturais e de toda a desigualdade social decorrente de um avanço tecnológico desenfreado. Nesse aspecto, colocamos como ponto de partida, a tarefa de desenvolver um trabalho de educação, relacionando às discussões contemporâneas da tecnologia social e desenvolvimento sustentável.

As pesquisas e práticas em torno da tecnologia social têm aumentado em todo o Brasil (OLIVEIRA, 2019). Tal aumento se deve, sobremaneira, em torno das necessidades emergenciais em todo o mundo pela causa das tecnologias limpas, sustentáveis, renováveis e socialmente responsáveis, esses são alguns termos adotados em todo o mundo e que conjugam toda a discussão e práticas sobre a tecnologia social. Ainda em uma sociedade

emergente nesse assunto, restam dúvidas sobre do que se trata as tecnologias sociais, de acordo com Rede de tecnologia social, a definição é simples:

> A TS contrapõe-se ao modelo que valoriza a liberação de mão-de-obra, utiliza insumos externos em demasia, degrada o meio ambiente, não valoriza o potencial e a cultura locais e gera dependência, características constituintes da Tecnologia Convencional. A concepção de TS vai além do enfoque no artefato e agarra-se no contexto e na realidade concreta dos sujeitos para transformar. É um posicionamento político, na medida em que é um situar-se no mundo das pessoas e de seu espaço, sua organização, de forma independente, autônoma e autogestionária. A TS é um instrumento pedagógico, pelo qual todos aprendem no construir das soluções. (REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2010, p.14).

Tal projeto se propõe ao diálogo interdisciplinar entre tecnologia social, sustentabilidade, ciências e materiais pedagógicos; portanto, trazer os jogos colaborativos, de cenários na temática da tecnologia social e desenvolvimento sustentável oportuniza aos participantes uma simulação dos cenários ambientais, sociais e tecnológicos que se fazem presente na realidade vivida por cada sujeito.

Na fase atual do projeto, realiza-se a elaboração de um caderno temático com atividades colaborativas que podem ser executadas em casa, de maneira artesanal, confeccionadas com materiais reutilizados como: papelão, tampinhas de garrafa pet, entre outros. Nesse sentido, a equipe cria um material incluindo a produção de atividades que envolvem a utilização de materiais recicláveis, assim como o incentivo ao trabalho colaborativo que auxilia o fortalecimento de grupos que pretendem desenvolver tecnologias sociais, já que a atividade coletiva de cada realidade, comunidade e grupo é fundamental ao trabalho com tecnologia social.

Dentre algumas dessas brincadeiras abordadas, pode-se citar o dominó, que auxilia no desenvolvimento da noção numérica, e jogo da memória, que estimula a memória de curto prazo dos participantes. Outra brincadeira que é considerada tradicional da cultura brasileira é amarelinha, que incentiva a coordenação motora e também o conhecimento numérico. O caderno temático será disponibilizado na interface digital e distribuído de maneira gratuita, a fim de possibilitar um acesso democrático.

4 | INTERDISCIPLINARIDADE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O trabalho exposto neste projeto tem o foco interdisciplinar no estudo de ciências, assunto já previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); no entanto, não é amplamente desenvolvido no cotidiano da escola de educação de ensino fundamental. Considerando esse aspecto é que a extensão universitária vem a auxiliar a formação de futuro professores de ciências para poderem planejar espaços, ações e possibilidade de trabalhar com os aspectos interdisciplinares em seus espaços profissionais.

O papel da extensão na graduação e formação de professores, nesse contexto, é o de aproximar a sociedade a conceitos como tecnologia social e desenvolvimento sustentável, de forma prática e interdisciplinar. Para Freire (1987), a interdisciplinaridade pode ser entendida como um processo de leitura da realidade, posto que é, sobretudo, leitura do mundo e transformação pelos sujeitos.

Porém, para Latour (2001) todas as descobertas científicas têm impacto direto na sociedade, o que não é diferente com o Covid-19. Assim, necessitou-se fazer adaptações no projeto original com a priorização de fases que puderam ser feitas de modo remoto, no caso o caderno pedagógico focando os princípios da tecnologia social, educação ambiental, sustentabilidade, inclusão socioeducacional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto os desafios deste século como degradação ambiental e desigualdade social as pesquisas e a extensão nas universidades contribuem para o desenvolvimento de tecnologias que estejam de acordo com o desenvolvimento sustentável e as tecnologias sociais. A temática da tecnologia social em diálogo com as ciências e considerando os aspectos da sustentabilidade é um caminho significativo e profícuo.

Aprofundar tal discussão à educação básica é uma das maneiras de relacionar tecnologia social e comunidade; no entanto, meios como jogos colaborativos que dialoguem, inclusive com a linguagem da juventude que deve ser destacada como elemento importante para o diálogo necessário interdisciplinar. Posta a objetividade e subjetividade, um caderno pedagógico disponibilizado de forma eletrônico, atende melhor à comunidade no momento de pandemia.

O caderno pedagógico oportuniza aos participantes convívio coletivo ao propor dinâmicas cooperativas que são vivenciadas na realidade em sociedade, além do estímulo da cognição ao propor atividades que envolvem o uso numérico, memória e coordenação motora. Também leva os participantes a refletir sobre consumo ao reutilizar materiais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Diretoria de Extensão do campus Ponta Grossa pela bolsa concedida e firmamos a importância da instituição Universidade Tecnológica Federal do Paraná para iniciar jovens as ciências e pelo ensino gratuito e de qualidade. A profa. Mariza Perobelli pelas contribuições textuais. Ao acadêmico da Pós-graduação Cheperson Ramos pela colaboração com os projetos de Extensão do IETEC e com parte do trabalho do Tesla.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2017). **Relatório nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável.** Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portug uese.pdf. Acesso em 13 abr. 2020.

DAGNINO, R., DAVYT, A., THOMAS, H. (1996). **El Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Sociedad en Latinoamérica:** una interpretación política de su trayectoria. Redes.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 2002.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.** In: A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. 2001. p. 371-371.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 351-368, 2005.

OLIVEIRA, Dalva Barbosa de. **Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social 2019.** 2019. Disponível em: https://transforma.fbb.org.br/blog/premio-fundacao-banco-do-brasil-detecnologia-social-2019 . Acesso em: 17 abr. 2020.

SOCIAL-RTS, REDE DE TECNOLOGIA. **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável:** Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação no campo da comunicação sócio-política. **Comunicação & Sociedade**, v. 4, p. 63-80, 1980.

CAPÍTULO 18

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR: UM RECORTE TEÓRICO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Data de aceite: 01/06/2021

Helenice Bastos Batista Rocha
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), com área de concentração em "Ensino na educação básica", da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Geografia (FTC) e Pedagogia (UNEB)

Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Pós-doutorado em Antropologia Social pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, do curso de Pedagogia, Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN/UESB), Programa de Doutorado em Ensino (RENOEN), Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB);Coordenadora do NUGEET e Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (FAPESB/UESB)
https://orcid.org/0000-0003-4094-6741

RESUMO: Este é um recorte teórico da pesquisa que tem como objetivo analisar a violência simbólica entre alunos e professor-alunos na Escola Pública Municipal Y, sediada no território de Identidade Bacia do Paramirim, BA, especificamente, expressa nos racismos e suas intersecções com as categorias de gênero, etnia, classe social e, de que forma a escola tem (ou não) contribuído no combate a esse fenômeno na sala de aula e noutros ambientes de convivência dos alunos, professores-alunos. Neste recorte, tratamos da violência simbólica e suas manifestações no cotidiano escolar, com um olhar sobre o racismo sob a forma de violência silenciosa e invisível (BOURDIEU, 1998) nas relações étnico-raciais na escola. Entre as manifestações de violência presentes na escola, a violência simbólica é a mais frequente nas relações de interação e pedagógicas, tanto entre alunos como professor-alunos, no cotidiano escolar. A escola como espaço apropriado para a socialização e convivência democrática, solidária deve favorecer a formação para as relações étnico-raciais e o respeito com o outro – o diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar, classe social e discriminação, violência simbólica, intersecção raça/etnia e gênero

VIOLENCE AND ITS MANIFESTATIONS IN SCHOOL LIFE: A THEORETICAL CUTTING ON ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS

ABSTRACT: This is a theoretical part of the research that aims to analyze the symbolic violence between students and teacher-students at the Municipal Public School Y, situated in Identidade Bacia do Paramirim, BA, specifically, expressed in the racisms and their intersections with the categories of gender, ethnicity, social class and, how the school has (or not) contributed in combating this phenomenon at the classroom and in other students living enviroments, teacher-students. In this section, we deal with symbolic

violence and its manifestations in school daily life, with a look at racism in the form of silent and invisible violence (BOURDIEU, 1998) in ethnic-racial relations at school. Among the violence manifestations present at school, symbolic violence is the most frequent in the interaction and pedagogical relationships, both between students and teacher-students, in the school routine. The school as an appropriate space for socialization and democratic, solidary coexistence should favor training for ethnic-racial relations and respect for the other - the different.
KEYWORDS: School violence, social class and discrimination, symbolic violence, race/ ethnicity and gender intersection.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, marcada pela diversidade e pelas constantes transformações nos diversos espaços de relações sociais, requer mudanças significativas no cenário educacional, inclusive no que se refere às relações étnico-raciais, seguidas das intersecções raça, gênero, classe social, sexualidades, religião, dentre outras.

Essas questões relacionadas à convivência entre brancos, negros, índios e asiáticos na sociedade brasileira não são novas. Desde a chegada dos colonizadores europeus no século XV, no Brasil, que as condições da colonização criaram formas de relações complexas, multifacetadas, obedecendo regras do sistema escravista contra índios brasileiros e, posteriormente, contra africanos escravizados, resultando em massacres, aprisionamentos, promiscuidade, enfim, em diversas modalidades de violências, racismos, autoritarismos, intolerâncias diversas.

Nas zonas de contato, esses grupos também trocaram saberes, aprenderam formas de viver e lutar uns com os outros. Ferreira (2021) recorda que a vivência e o contato colonial entre brancos europeus, índios, negros e asiáticos foram marcados por trocas, mitos, lendas, usos, costumes, tramas e intensos conflitos entre esses povos e, desse modo, foram construindo as zonas de contato, teias de cultura, entre eles. Sobre o contato colonial entre diferentes povos e etnias, Schwartz (2003, 1996), descrevendo sobre insurreições escravas no ano de 1814, que abalaram os fundamentos da sociedade baiana, lembra que, apesar do relacionamento complexo entre índios e negros, a disposição dos dois grupos de buscar estratégias coletivas para lutar contra o regime colonial revela a consciência dessa população, assim como os alcances, limites e ironias que configuravam essas parcerias e planos de insurreição. O autor destaca que “a interação e contato entre grupos indígenas e os africanos da diáspora é um dos aspectos menos estudados e compreendidos da história das Américas e o pouco que sabemos reflete, ainda, os interesses do regime colonial” (2003, p. 14). Esses encontros e zonas de contato entre europeus e outras populações produziram estereótipos, preconceitos étnicos, raciais, de gênero, classe social contra negros, indígenas, asiáticos e, também, ocorreram muitas uniões sexuais entre eles, assim, como parcerias e, apesar da caracterização negativa da mistura afro-indígena, os contatos não podiam ser impedidos. E a miscigenação produziu

muitas formas de discriminação contra negros e indígenas, multiplicando categorias sociais e, também, as formas de desigualdades e exclusão social.

Nesse contexto social, a escola contemporânea aparece de maneira acentuada como espaço onde se multiplicam diferentes formas de violência, autoritarismos, homofobia, e o racismo é um fenômeno que se destaca como uma situação preocupante e vem se constituindo, a cada dia, permeado por contradições, conflitos, intolerâncias, *bullying*, uma prática que se intersecciona com as categorias de gênero, etnia, classe social, pautado pela falta de respeito ao outro – o negro, o homossexual, o pobre. No entanto, o contexto escolar é reconhecido como um espaço importante para as interações e a socialização dos diversos indivíduos, o lugar da diversidade, onde se deve entrelaçar, em diferentes dimensões, as várias fases da vida. É um espaço apropriado para que as divergências de ideias possam ser contempladas e, na maioria das vezes, nos seus ambientes diversos também geram conflitos que precisam ser intermediados com intervenções pautadas pelo diálogo, respeito e valorização das diferenças.

A escola é um dos primeiros locais que se inicia a socialização do ser humano, desde a formação da criança a sujeitos adultos, e nessa desenvoltura temporal existe um processo de ensino-aprendizagem que está para além dos livros didáticos. Nessa trajetória, a vida em sociedade carrega valores arraigados e na construção do conhecimento, os conflitos entre sujeitos na escola são desvendados no ato de intimidar em sua maioria, pela coerção e menosprezo. Contudo, no cotidiano escolar, as manifestações de violência nas relações de interações étnico-raciais entre alunos são diversas e os racismos tornam-se práticas insustentáveis nos espaços escolares e exige questionar a origem da violência expressa nas palavras, formas de agressão ao outro, violência física, exclusão ou até mesmo, expressa no silêncio. Ao analisar essa realidade na prática educacional, emergiu o interesse pelo estudo dessa temática, visando buscar ferramentas que permitam conciliar as diferenças de forma harmoniosa dentro do contexto escolar e identificar as causas das manifestações de violência e racismos que, a cada dia, se instalam nas escolas, causando danos irreversíveis e amplitude social, que exige repensar as ações educativas, conteúdos curriculares, dentre outras questões.

Este é um recorte teórico da pesquisa que tem como objetivo analisar a violência simbólica entre alunos e professor-alunos na Escola Pública Municipal Y, sediada no território de Identidade Bacia do Paramirim, BA, especificamente, expressa nos racismos e suas intersecções com as categorias de gênero, etnia, classe social e, de que forma a escola tem (ou não) contribuído no combate a esse fenômeno na sala de aula e noutros ambientes de convivência dos alunos, professores-alunos. Neste recorte, tratamos da violência simbólica e suas manifestações no cotidiano escolar, o racismo sob a forma de violência silenciosa e invisível (BOURDIEU, 1998) nas relações étnico-raciais na escola, e suas intersecções com as categorias de gênero, etnia, classe social. Entre as manifestações de violência presentes na escola, a violência simbólica é a mais frequente

nas relações de interação e pedagógicas, tanto entre alunos como professor-alunos. Para tratar de relações étnico-raciais recorremos a Munanga (2003, 2005), Cavalleiro (2010) e da categoria, violência simbólica, buscamos apoio do pensamento de Bourdieu (2013, 2012, 2003), considerando suas críticas e formulações para tratar deste fenômeno nas relações entre alunos, professor-alunos nos ambientes no contexto escolar.

Para tal, realizamos uma análise da complexidade da formação do sujeito social dentro do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, observando suas formas de interação étnico-racial e a comunicação nos ambientes da escola investigada. A partir desta perspectiva, buscamos analisar a dimensão simbólica da violência nas relações étnico-raciais e suas interrelações com questões de gênero e classe social, visando contribuir com os percursos necessários para se lidar com a problemática e, para isso, recorremos a referenciais que tratam das questões de gênero, patriarcado, machismo e autoritarismo (SAFFIOTI, 2004; 1987; SCOTT, 1995, 1989), a violência no campo político (ARENDT, 2004) e o racismo e violência de gênero na escola (CARVALHO, 2011); (LOURO, 1997), para compreender de que modo a violência simbólica se manifesta no contexto escolar.

Enfim, esta é uma condição que envolve poder e “obediência” nas relações educacionais, tanto em relação ao professor quanto aos alunos. O racismo quando produzido sob a forma de violência simbólica, uma violência silenciosa e invisível, em suas diferentes modalidades, conforme resultados de estudos de diferentes áreas do saber (MUNANGA, 2003; ROMÃO, 2001), provoca o aumento de doenças psicológicas nos sujeitos que vivenciam o meio educacional. E o que significa esta violência simbólica na educação e na escola? A escola é, ao mesmo tempo, reconhecida como espaço de relações de interações e sociabilidades, destinado a promover educação para a cidadania, condição humana, emancipação e como lugar que exclui, discrimina, um lugar que ainda se mantém entre relações que vivenciam as contradições entre o autoritarismo e a autoridade, o masculino e o feminino, e, assim, são diversas as incongruências que produzem e reproduzem desigualdades, exclusão social, pondo em aberto outras indagações, como preconceitos estruturais vividos pelos sujeitos nas suas diferenças e intersecções de raça, classe, gênero, sexualidade, entre outras.

Acreditamos que o combate às violências na escola ainda se constitui como um desafio para o campo educacional, principalmente quando se pensa no desenvolvimento de ações para desvendar as confluências entre as relações sociais mediadas pelas práticas institucionais e provocar mudanças nas formas de relações entre alunos e professor-alunos no contexto escolar

VIOLÊNCIA, DIVERSIDADE E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

É na escola que as diferenças se concentram, sejam elas de gênero, raça, etnia, religião, classe social, dentre outras e conciliar a diversidade se torna um desafio constante para os educadores e a equipe gestora, onde propostas focadas no respeito às diferenças precisam ser desenvolvidas numa dimensão social para englobar todos os envolvidos nesse processo.

Contudo, percebemos que a cada dia as violências se multiplicam nas escolas, principalmente as relacionadas a racismos, seguidas de autoritarismos e, nesse sentido, as relações étnico-raciais no espaço escolar apresentam-se como uma preocupação para a escola resolver, pois, cotidianamente, os preconceitos, a discriminação e intolerâncias contra alunos negros são manifestações de violências que tem diretamente se relacionado à baixa autoestima, ao sofrimento por *bullying*, ao sentimento de inferioridade, resultando no baixo desempenho do aluno e ao seu fracasso escolar. A problemática da violência no cotidiano escolar precisa de enfrentamento e mecanismos para o seu combate, pois não dá mais, o racismo precisa dar uma trégua e de punição. A escola precisa buscar mecanismos de combate a essas práticas nos ambientes de convivência entre os sujeitos da comunidade escolar. No entanto, no campo de estudo da violência escolar, uma das grandes dificuldades dos pesquisadores é definir a própria violência. O que é violência? O que pode ou não ser considerada violência na escola, da escola, contra a escola, dentro da escola? Ferreira (2017, p. 31) questiona: - Mas, afinal, o que é violência? E a violência na escola? Nesse mesmo momento, a autora busca uma resposta para as duas questões, respondendo que a violência é um

> Termo de difícil definição, de caráter complexo, multicausal, plural, carregado de polissemia e ambiguidades, que possui características, significados e sentidos diversos. Desse modo, a violência na escola é uma possibilidade sempre presente nos espaços escolares e se apresenta relacionada com diferentes formas de comportamento, atitudes e dominação que se manifesta nos níveis diversos de legitimação e poder (FERREIRA, 2017, p. 31).

Observamos, assim, que o problema da violência não é, simplesmente, enfrentar suas manifestações para combater suas ações na escola, mas procurar conhecer suas características, significados e sentidos diversos, como diz a autora, pois o bárbaro invade o espaço urbano e a escola. Para Maffesoli (1999), poderíamos multiplicar os exemplos dos fenômenos da violência urbana, O problema não é simples. “É efetivamente isso que está em causa. O bárbaro invade a cidade” (p. 15). A realidade é construída a partir das manifestações simbólicas, isto é, uma realidade que se constrói a partir de referências simbólicas e, pouco ou muito, nós fazemos parte dela, a violência. Por isso, “é pueril e vão condenar um tal processo. Vale mais olhá-lo de frente, quanto mais não seja para melhor o canalizar” (p. 15). Essas são questões que ainda não há consenso entre os

pesquisadores, mas muitas reflexões importantes sobre o fenômeno da violência têm se ampliado e encontrado instrumentos importantes para o combate aos racismos, violências e autoritarismos nos espaços escolares, inclusive a “educação das relações étnico-raciais através da Lei 10.639 de 2003, considerada um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação brasileira. Esta Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e torna obrigatório o estudo da temática História e cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica das escolas públicas e privadas. Essa é uma questão bastante complexa e tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento, pois, para combater as violências nas escolas brasileiras é preciso entender que é importante e necessário combater os autoritarismos, os racismos, os (pre)conceitos, as práticas de intolerâncias e de discriminação no espaço escolar. Abramovay e Rua (2002, p.295) enfatizam que a violência na escola é um problema que precisa ser combatido e para

> Tratar de violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos “escola” e “violência”. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 295).

Partindo desse pressuposto, entende-se que os aspectos vinculados à violência escolar são amplos e diversos, atingem uma dimensão social, dificultando assim uma delimitação precisa dos fatos compreendidos como situações de violência. Daí, a necessidade de observações constantes, análises e estudos mais aprofundados que possam levar a conclusões mais acertadas desse fenômeno em suas múltiplas facetas, diversas tipologias e modalidades. Dentre as violências mais frequentes, aparece o racismo, por exemplo. A discriminação e os preconceitos que ocorrem no interior das escolas e surgem, então entrelaçados e o fenômeno das violências e suas relações com o racismo, principalmente com emprego da violência simbólica. Assim, o racismo na escola se manifesta de diversas formas e algumas ocorrências são tomadas pela escola como corriqueiras, no entanto, devem ser observadas com mais atenção e cuidado. A violência simbólica, de acordo com Bourdieu (2003, p. 47)

> [...] é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceber ao dominante (e portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para se pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem essa relação ser vista como natural, ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Nessa dimensão, a violência simbólica se difere das demais e apresenta uma forma sutil de dominação que se constrói através de gestos, das palavras, do silenciamento e esta é sua característica marcante e tem como objetivo promover a aceitação do dominado e gerar a exclusão social. Desse modo, os racismos se integram de forma disfarçada, multifacetada, combinados, na maioria das vezes, com a discriminação de classe social, de gênero, etnia, deixando marcas cruéis em suas vítimas que se encontram sem instrumentos para a própria defesa. No contexto escolar, essas atitudes e comportamento provocam-nos inquietações e os impactos nos resultados da repetência, evasão e abandono escolar são alarmantes.

A partir da concepção de Bourdieu (2003) sobre a violência, podemos observar que Munanga (2003, p. 6) reforça esse entendimento bourdiano da violência simbólica e diz que “o conceito de raça [...] nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação”. A teoria dos campos e dos *habitus* em Bourdieu (2003) reconhece a complexa pluralidade de mundos sociais e seus sujeitos, as suas dinâmicas relações de interação entre as estruturas objetivas e as subjetivas, as estruturas mentais que se instalam nas sociedades modernas e contemporâneas. E, a escola, parte da sociedade contemporânea não está livre dessas questões. E, no campo simbólico, constituído por diferentes maneiras de ver o mundo, de pensar e agir, dá-se a produção das violências simbólicas. Para Bourdieu (2003, p. 239), a violência simbólica “é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. A verdade é que este tipo de violência é cruel, perversa, pois é uma violência de dominação simbólica e aprisiona o outro de forma coercitiva, muitas vezes, não deixando nenhuma brecha para a reação contra esse domínio.

Dessa forma, é de suma importância a desconstrução dos estereótipos de “melhor” ou “pior” e dos preconceitos raciais que atingem principalmente negros, indígenas e todos aqueles que não se enquadram no padrão social colonizador e autoritário, se tornando vítimas de uma sociedade discriminatória e preconceituosa, marcada pelos resquícios de poder e dominação colonial. Essas características da formação da sociedade brasileira são consequências da forma de relacionamentos capitalistas e colonizadores, autoritários, e que ainda prevalecem nos dias atuais através de gestos, ações e outras formas de manifestação de preconceito e violência concentrados na sociedade e, certamente, no contexto escolar. A partir dessa compreensão, é importante ressaltar que os preconceitos vinculados às questões de gênero, raça e etnia estão presentes nos diversos espaços sociais, gerando outros fatores desencadeantes de manifestações de violência de ordem diversa. Diante disso, buscamos apoio de Munanga (2003, p. 7) para dizer que a violência é um ato ou expressão de brutalidade e

> Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.

Com base nessa visão, observa-se que a realidade brasileira ainda se encontra muito marcada pelos padrões de classificação, negando a valorização da diversidade em sua dimensão mais ampla, para que todos os indivíduos sejam contemplados e valorizados de forma igualitária no âmbito pessoal, social e profissional.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: AS INTERSECÇÕES DE RAÇA, ETNIA E GÊNERO

A violência não é um fenômeno recente, mas um problema social e histórico presenciado em diversas sociedades e, na escola é um fenômeno que assusta a comunidade local. E a escola, parte integrante da sociedade, não escapa desse fenômeno vil, multifacetado, diverso e complexo e quando a violência se manifesta por marcadores sociais, como por exemplo, raça, classe social, etnia, gênero delineiam hierarquias, subordinação e apontam os lugares observados como naturais, seguidos de violência de dominação simbólica.

Podemos assim observar frequentes episódios nacionais de ações agressivas acontecem dentro e fora do espaço escolar, como, recentemente, ocorreu “o Massacre de Suzano”, ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em São Paulo, em que dois estudantes mataram cinco colegas e duas funcionárias e, logo depois, se suicidaram por consequência de *bullying*, como se pode observar os detalhes desta tragédia na cobertura da Folha de São Paulo, no mesmo dia do acontecimento e traz o título da reportagem “Ex-alunos matam oito pessoas em ataque a escola em Suzano: cinco estudantes e duas funcionárias do colégio Raul Brasil, além do tio do atirador, foram mortos”. E, também, no “Aqui Agora, programa da SBT apresentado por Gil Gomes que tratou do caso de forma hedionda, grotesca, sensacionalista e dramática, com objetivo de promover impactos sociais. Desse modo, a violência é divulgada e socializada nos espaços citadinos.

Spósito (2001) lembra que a violência nas escolas vem acontecendo em todo o país, se tornando uma questão de interesse público a partir da década de 1980, motivando pesquisas científicas sobre este relevante tópico. Desse modo, a convivência e valores entre alunos é um desafio da prática pedagógica, pois, no contexto escolar, a violência é diversa e se multiplica no seu cotidiano. E, diante das exigências sociais e de práticas pedagógicas para lidar com ações subversivas que alunos vivenciam em seu cotidiano, é preciso encontrar estratégias para combater manifestações de violência nas escolas,

especificamente os racismos que a cada dia se intensifica contra o cabelo black power, a cor da pele, origem étnica, dentre outras formas de não aceitar a diversidade e de institucionalização da imagem negativa que a pessoa negra faz de si mesmo, alimentando o branqueamento, de um lado, e a rejeição e negação dos valores culturais negros por grupos diversos e seus colegas na escola.

Munanga (2005) e Silva (2005) têm procurado mostrar que estudar as africanidades brasileiras, os legados africanos significam tomar conhecimento, observar e analisar um jeito peculiar de ver a vida, e os racismos precisam ser combatidos por meios de diálogo, ações educativas e luta pela dignidade própria, bem como pela identidade de todos os africanos e afrodescendentes. Araújo (2004) também traz contribuições para a compreensão de que outro tipo de violência é a que ocorre nas instituições escolares, "pois saltam aos olhos a frequência e a naturalidade com que são praticadas. Praticadas justamente onde deveria prevalecer o saber" (p. 103). A partir da compreensão de Munanga (2005), Silva (2005) e Araújo (2004) sobre o racismo e a violência nas ações educativas, vivências e práticas escolares, Cavalleiro (2010) afirma que a escola constitui apenas mais uma instituição social que produz racismo, na qual, as características raciais negras são operadas para humilhar, depreciar, discriminar e excluir o outro – o negro. E, com base nessa sua concepção sobre o racismo na escola, encaminha uma carta ao presidente da República em 2010, ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva, intitulada "Por um Estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar" e teve grande repercussão nacional. Dessa forma, não podemos permitir que a violência se multiplique cada vez mais sem tomar decisões acertadas para seu controle, enfrentamento e combate nos espaços escolares,

> Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de varáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.33).

Partindo dos pressupostos que envolvem as escolas públicas, estas são instituições que deflagram uma maior diversidade de sujeitos, em sua maioria, trabalhadores que trazem de seus cotidianos, dificuldades concretas para o aprendizado proposto em sala de aula. Caso as práticas pedagógicas fogem da realidade do alunado, e a linguagem não seja acessível ao mesmo, a responsabilidade social dessas escolas em propor qualidade na transmissão do conhecimento é falha, gerando uma banalização dos conteúdos ensinados, da figura do professor, do local da instituição, que num processo de problemas em espiral, tem por consequência, além dos racimos, um conjunto de violências, por exemplo, a depredação do patrimônio, e revoltas expressas em violências que revalidam em todos

os sujeitos presentes no ambiente escolar. Na abordagem sobre a depredação escolar, Guimarães (1984, p. 50) enfatiza que "as depredações, as pichações, as brigas entre alunos e a formação de turmas e gangues podem representar uma forma de persistência social que se nega a submeter-se" (p.77) e, apoiando-se em Guimarães (1996), Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 31) afirma que a depredação nesse sentido, "pode ser compreendida também como uma forma de resistência diante das imposições de normas". Essa realidade não pode ser obscurecida e sim, desvendada. A prática docente é, assim, uma construção coletiva de aprendizado, que tem por objetivo o desenvolvimento integral das potencialidades do educando, desde as intelectuais, afetivas às criativas. Candau e Sacavino (1999) falam da importância, para isso, de "uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos desfavorecidos e discriminados" (p. 46).

Para Verástegui (2017, p. 77) [...] "a educação deve cumprir o papel de uma socialização das novas gerações". Para que isso aconteça, é de suma importância que a reprodução mecânica e os modelos prontos de atividades sejam substituídos, constantemente, por situações 'reais' de aprendizagem. A escola não pode resolver todos os problemas sociais, esta não é sua função como ambiente de formação, educação e ensino, "mas não pode ignorá-los e menos ainda deixar que permaneçam na ignorância aqueles e aquelas que mais precisam dela" (GUILLOT, 2008, p. 135). Desse modo, o papel do profissional educador é se preparar da melhor forma, abrindo sua capacidade intelectual para compreender a realidade que vive, e a violência que por vezes é expressão da mesma. Mas, como afirma Ferreira (2017, p. 62),

> (...) a escola tem condições de promover a transformação social, mas, para isso, precisa buscar caminhos possíveis para impedir o avanço das manifestações de violência em seus espaços e considerar a importância da educação em direitos humanos, adotando-a como conhecimento transversal em seus currículos, para atender a formação da cidadania e o desenvolvimento humanos de seus alunos.

Há uma demasiada possibilidade de encarar certas situações de agressividade verbal, psicológica e física que assola a instituição de ensino, muitas delas em consequência dos racismos, no entanto, sem professores preparados para saber lidar com a violência da/nas/contra as escolas, tudo fica mais complexo e difícil como possibilidade de minimizar as situações de conflito e denunciar as dificuldades desses sujeitos no contexto escolar. Diante disso, a mediação crítica e instigante do professor faz diferença no processo de ensino- aprendizagem, tornando as aulas um universo a ser investigado e compreendido, em que a construção do conhecimento possa estar atrelada à prática do cotidiano de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, educar para viver valores não é uma tarefa muito fácil. O desafio é desenvolver práticas educativas eficazes que sejam capazes de trabalhar com atitudes agressivas no âmbito escolar e promover transformações, através de debates e diálogos sobre as formas de pensar e agir, formas de respeito.

Sobre essa questão, Mendes (2009) traz um salto qualitativo para a mudança de perspectivas dos sujeitos vítimas e agressores. Verástegui (2017, p. 79) "[...] também traz contribuições à conclusão desta pesquisa quanto diz que a educação é uma arena importante na transformação da sociedade". A escola deve continuar cumprindo seu papel de educar para a vida, como diz Rodrigues (1992), "a educação é do tamanho da vida! Não há começo. Não há fim. Só a travessia. E, se queremos descobrir a verdade da educação, ela terá de ser descoberta no meio da travessia" (p.39). É preciso, portanto, rever valores e atitudes no cotidiano escolar para construir uma sociedade mais justa, solidária, antirracista, que projeta as crianças negras, indígenas, quilombolas, sem distinção.

A escola não é uma ilha. Esta expressão contribuiu com o entendimento de que não se pode pensar a escola como um espaço isolado da sociedade e, também foi importante para pensar nas crises ocorridas no âmbito educacional e sobre as diferentes dimensões da sociedade brasileira, em suas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais. Sem dúvida. Todas as crenças, valores, atitudes, comportamentos, preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são reproduzidos e produzidos no espaço escolar e, desse modo, a escola acaba reforçando o racismo, o machismo, o autoritarismo, a homofobia, dentre outros preconceitos de várias naturezas, como de classe, de cor, de religião. Nela, são encontradas as práticas preconceituosas e excludentes vivenciadas nos espaços da sociedade, no entanto, o papel da escola deve ser o de preparar o aluno para a vida saudável, um futuro cidadão para viver a diversidade, o respeito a si mesmo e ao outro – o diferente.

Vivemos numa sociedade em que o racismo institucional, estrutural e caracterizado pela naturalização, banalização e pelo silencio criminoso, uma crença baseada no falso mito de democracia racial, ainda se encontra muito presente nas relações étnico-raciais. Pois, o mito da democracia racial se faz presente no imaginário e representações sociais da sociedade brasileira e, assim, o racismo é silenciado, camuflado de diferentes formas, favorecendo o aumento desordenado das desigualdades sociais e de oportunidades de acesso à escola e a outras instituições sociais. Desse modo, a violência e suas faces, o racismo, o machismo, a homofobia, o autoritarismo se entrelaçam construindo confluências e, desse modo, reproduz e produz preconceitos, discriminação e exclusão social, mantendo os negros em péssimas condições socioeconômicas, na rua, nas periferias das cidades, fora das escolas e dificulta seu acesso à educação de boa qualidade e, consequentemente, ao mercado de trabalho, à vida digna, ao direito a ter direitos, enfim, à cidadania e à condição humana. As crianças negras são as que mais sofrem com essas crenças e atitudes

criminosas, pois são impedidas a viver experiências saudáveis e solidárias, maltratadas pelo baixo poder aquisitivo dos seus pais, muitas delas, sem moradia, alimentação, formas de vida adequadas e sofrem os prejuízos com a baixa qualidade das escolas, do ensino ofertado por estes espaços que deveriam ser acolhedores, solidários, abertos ao diálogo, um espaço apropriado ao seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Na concepção de Bourdieu (2013, 2012), a violência simbólica é uma violência invisível, perversa, exercida por mecanismos e meios genuinamente simbólicos de interação, através da comunicação e do conhecimento, se estabelecendo numa relação de poder, submissão e legitimação das relações entre os sujeitos, o que obviamente terá como resultado a subordinação e a cumplicidade no cotidiano das instituições, dentre elas, a escola. Sendo assim, é possível compreender que as formas de relações no contexto escolar são resultantes do convívio diário e das sociabilidades partilhadas entre os sujeitos. As formas de convivência na escola podem fazer com que este lugar se constitua, não apenas como lócus de exercício da violência, mas também, de sua produção e reprodução, um processo concebido por Bourdieu e Passeron (2013) como "arbitrário cultural".

Em face disso, os aspectos de aceitação e legitimação se tornam os fatores preponderantes nesse processo de construção social, que vem delineada por classificações estabelecidas pelos dominantes, os quais passam a manter controle sobre todas as ações dos dominados. À guisa dessa violação de direitos de forma aceitável, são sedimentadas as "falsas verdades" que a classe dos dominantes impõe sobre os seus subordinados. Dessa forma, ao relacionarmos o arbitrário cultural à trilha histórica do Brasil, em seus achados de colonização, iremos perceber que esse fato foi o responsável pela exclusão maciça de grande parcela da população composta pelos grupos menos prestigiados, ou seja, aqueles que não se enquadravam no padrão correspondente à categoria dos brancos, tidos como verdadeiros heróis, influentes políticos e ricos.

Logo, o processo de ação-reflexão-ação constante e de transformação nas práticas educativas com vistas a importância dos estudos, da participação, do diálogo, da reflexão e da coletividade das ações são pretensas maneiras de entender e combater a violência escolar. Os racismos estão dentro da escola, mas também, agem contra a escola e persistem em se esconder por trás das práticas docentes e escolares, como um fenômeno que tem desencadeado terríveis consequências, como o suicídio, o *bullying*, a evasão, a repetência, o abandono escolar, e diferentes formas de agressão e ataques às escolas, seja com armas de fogo, armas brancas e até palavras agressivas. Portanto, a criança e o adolescente precisam ser observados e educados em valores e direitos humanos e sociais, pela família, pela escola e pela sociedade de modo geral, para aprender a conviver com a diferença e a diversidade. Combater os racismos entre alunos é uma condição para enfrentar as manifestações de violências no espaço escolar, pois a discriminação de raça e etnia nunca estão isoladas e vem acompanhadas de outros tipos de violência, como a de gênero, religião, classe social, entre outras. Assim, esperamos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** ABRAMOVAY, M. (Org.). Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas.** Brasília:UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, ZONSED, UNDIME, 2002.

ARAÚJO, M. J. A violência simbólica: uma difícil percepção. **Revista Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004.

ARENDT, H. **Da violência.** Trad. Maria C. D. Trindade. Brasília: UNB, 2004.

BOURDIEU, P; PASSERON, L. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria H. Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P**. O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, M. P. de. Conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 16, n. 46, jan./abr. p.99 – 265, 2011.

CAVALLEIRO, E. Por um Estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/dia-da-consciencia-negra-por-um-estado-que-proteja-criancas-negras-apedrejamento-moral-cotidiano-escolar/ Acesso em: 20.10.2019.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. Ex-alunos matam oito pessoas em ataque a escola em Suzano. São Paulo: Folha de São Paulo, em 13 de março de 2019. [Online]. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/atiradores-matam-cinco-alunos-e-um-funcionario-em-escola-em-suzano-na-grande-sp.shtml Acesso em: 13 de agosto de 2019.

FERREIRA, M. de F. de A. Movimento Cultural Arte Manha: lugar da arte, corpo e memória afro-indígena na escola, Caravelas, BA. **Revista Contrapontos** [eletrônica], Univali, Itajaí, v. 20, n.2, p. 486-507, 2021.

FERREIRA, M. de F. de A. Escola, violência e Educação em Direitos Humanos. In FERREIRA, M. de F. de A. (Org). **Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na escola**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

FERREIRA, M. F. de A. Introdução. In FERREIRA, M. de F. de A. (Org.). **Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na escola**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUIMARÃES, Á. **Escola e violência**: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 1984.

GUIMARÃES, Á. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. São Paulo: Autores Associados, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997,

LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária**. Trad. M. L. Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

MENDES, N. M. Roma e o Estigma da Violência e Crueldade. In: BUSTAMANTE, M. R. da C. e MOURA, José F. de. (Org.) **Violência na História**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2009.

MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB.** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

RODRIGUES, N. **Da massificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva do educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCHWARTZ, S. B. Tapanhuns, Negros da Terra e Curibocas: causas comuns e confrontos entre negros e indígenas. **Afro-Ásia**, n. 29-30, p. 13-40, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 1995, 20, 71-99.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87- 103, jan./jun. 2001.

VERASTEGUI, R. de L. A. Educação para a violência ou para a democracia. In FERREIRA, M. de F. de A.(Org. **Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na escola**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

CAPÍTULO 19

O QUASE-MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA ENQUANTO PROJETO DE NAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 26/03/2021

Cristian Correna Carlo
Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, MG
http://lattes.cnpq.br/7624007052664993

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo avaliar a possibilidade de estar em curso uma gradativa redução da presença dos conteúdos científicos na formação do egresso das instituições privadas de ensino superior no Brasil. Partindo de uma revisão bibliográfica, elaborou-se um questionário para entrevista de uma amostra não probabilística de professores de faculdades privadas de Belo Horizonte - MG. Os resultados apontam para uma possível redução da importância do papel dos conteúdos científicos na formação do perfil do egresso, em parte motivada pelas estratégias mercadológicas de um quase-mercado educacional, mais preocupado com a função utilitarista do ensino superior dentro de uma perspectiva liberal da função educacional.
PALAVRAS-CHAVE: Educação, quase-mercado, política educacional, ensino científico.

BRAZILIAN EDUCATIONAL QUASI-MARKET AND THE POPULARIZATION OF SCIENCE AS A NATION PROJECT

ABSTRACT: This paper intends to evaluate the possibility of a gradual reduction of scientific content in graduation courses from private universities in Brazil. Based on a bibliographic review, a questionnaire was used to interview a non-probabilistic sample of teachers from private universities in Belo Horizonte - MG. The results point to a possible reduction in the importance of scientific content in graduate students formation, partly motivated by the marketing strategies form the educational quasi-market, more concerned with the utilitarian function of education within a liberal perspective of educational function.
KEYWORDS: Education, quasi-market, educational policy, scientific education.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, a educação de nível superior no Brasil tem experimentado grandes transformações. Seguindo orientações de organismos internacionais, foi promovida uma grande expansão da oferta de ensino superior no País com a instituição de um quase-mercado educacional de nível superior. O resultado foi uma explosão de matriculas em Instituições de Ensino Superior (IES's) privadas.

Mediante o discurso de eficiência, produtividade e competitividade, o mercado educacional passou a representar uma oportunidade de negócio para instituições antigas, entrantes e grandes grupos educacionais. Com o passar dos anos, o quase-mercado educacional de nível superior cresceu sob constante interferência governamental, principalmente no que diz respeito aos critérios

e processos avaliativos dos cursos (como o credenciamento, recredenciamento e o Exame Nacional de Cursos) e à farta disponibilidade de financiamento (principalmente FIES e ProUni).

No entanto, em 2015, os financiamentos públicos foram reduzidos drasticamente, o que ocasionou mudanças importantes nas estratégicas das empresas no mercado. A partir de então, as empresas privadas de educação superior se viram desafiadas a reduzir a ociosidade e manter os níveis de rentabilidade dos negócios. Mais recentemente, a pandemia do novo coronavírus associada a uma profunda crise econômica tornou a situação das instituições privadas de ensino superior ainda mais aflitiva, desencadeando reações mercadológicas de readequação das estratégias de posicionamento dos cursos superiores.

Para tal, em uma visão mercadológica-institucional, conteúdos e metodologias vistos como não atrativos ao mercado poderiam sofrer redução e/ou eliminação das grades curriculares mediante o discurso de adequação às novas tecnologias, metodologias de ensino e, principalmente, ao novo mercado de trabalho.

Em contexto de grande incerteza, seria oportuno chamar os profissionais da educação à reflexão sobre as possíveis consequências da formação do egresso de instituições privadas de ensino superior e as prováveis implicações para o futuro da sociedade brasileira diante de uma possível orientação liberal utilitarista e imediatista.

Este trabalho parte da hipótese de que os conteúdos científicos (programas de iniciação científica, disciplinas de projeto de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso e outros conteúdos acadêmico-científicos) presentes nos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) estejam, paulatinamente, sendo reduzidos por meio de atuação institucional para a readequação do "produto" educação. Assim, objetivou-se *avaliar a percepção do corpo docente das IES's privadas na cidade de Belo Horizonte quanto à redução da importância dos conteúdos científicos na proposta de formação do perfil do aluno egresso de instituição privada de nível superior.*

Ao abordar a importância da cultura científica na formação educacional dos cidadãos, acredita-se poder contribuir com profissionais e meio acadêmico na elaboração de propostas pedagógicas modernas e eficazes, além de políticas públicas de regulação estatal sobre o quase-mercado educacional brasileiro.

2 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de objetivo exploratório e iniciou-se com uma análise bibliográfica para a construção da argumentação central deste trabalho, além de evidenciar o caminho histórico que levou o Brasil a um cenário de compartilhamento da função educacional do Estado com a iniciativa privada através da criação de um quase-mercado educacional de ensino superior.

Foram realizadas 10 (dez) entrevistas semi-estruturadas com professores de 5 (cinco) tradicionais instituições privadas de ensino superior do município de Belo Horizonte. Buscou-se com estas pesquisas avaliar suas percepções quanto à redução da presença dos conteúdos científicos na formação do profissional egresso de cursos superiores. Todos os entrevistados são professores experientes com passagem por diferentes instituições de ensino superior e pertencentes a ramos de atividade diferentes, a saber: saúde, exatas e ciências socais.

Em seguida, as opiniões dos entrevistados formam confrontadas com as principais formas e práticas liberais do quase-mercado educacional de ensino superior descritas por Sobrinho (2002a). Este confronto teve a finalidade de caracterizar a presença (ou não) de ações que levam a redução dos conteúdos científicos nas propostas pedagógicas dos cursos. É importante ressaltar que, como é característica de uma pesquisa de objetivo exploratório, este trabalho utilizou-se de amostragem não probabilística, realizada em março de 2016.

> A característica principal das técnicas de amostragem não probabilística é a de que, não fazendo uso de formas aleatórias e seleção, torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo, por exemplo, entre outros, de erros de amostra. Dito de outro modo, não podem ser objetos de certos tipos de tratamentos estatísticos. (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Desta foram, procurou-se menos uma representatividade do universo de docentes de curso superior, e mais a opinião deles, intencionando apenas avaliar de indícios de presença das formas que corroboram as hipóteses elaboradas pelos pesquisadores, sugeridas a partir da análise dos autores visitados.

3 | O MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A abertura de mercado promovida pelo governo de Fernando Collor de Melo trouxe ao Brasil profundas alterações políticas, econômicas e sociais. Muitos setores da economia brasileira sofreram com a falta de competitividade internacional, outros receberam investimentos e puderam se desenvolver e alcançando mercados externos.

Com o impedimento de Collor de Melo, assumiu o vice Itamar Franco. Seu maior feito foi reduzir a inflação e estabilizar a moeda, conferindo maior previsibilidade para a economia. Em 1994 assume o ministro da fazenda do governo Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, o qual instituiria uma grande mudança na política pública de educação superior no Brasil.

3.1 Uma Mudança Histórica para a Educação Superior

Seguindo diretrizes de organismos internacionais (BERTOLIN, 2011) (SOBRINHO, 2002a) o governo brasileiro "*efetiva alterações significativas na educação, envolvendo as políticas públicas de avaliação institucional e educacional, o funcionamento dos sistemas de ensino, suas concepções, o currículo dos cursos etc.*". (SILVEIRA, 2012, p.9).

> Pode-se afirmar que a reforma empreendida no governo Cardoso traduz fielmente as propostas apresentadas pelo diretor geral da Unesco, Federico Mayor, por ocasião do colóquio internacional *E o desenvolvimento*, realizado em Paris em 1994, incorporadas ao relatório *Educação - um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors, publicado no ano de 1996, cuja nota introdutória é de Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação. (SILVEIRA, 2012, p.9).

As diretrizes da política educacional seguiram nos governos subsequentes (governos Lula e Dilma Rousseff), elevando significativamente o número de estudantes cursando universidades, centros universitários e faculdades privadas de ensino superior. Ao observar os dados do Censo da Educação Superior (2020) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), percebe-se a evidente importância das IES's privadas na matriz institucional da atual rede educacional brasileira.
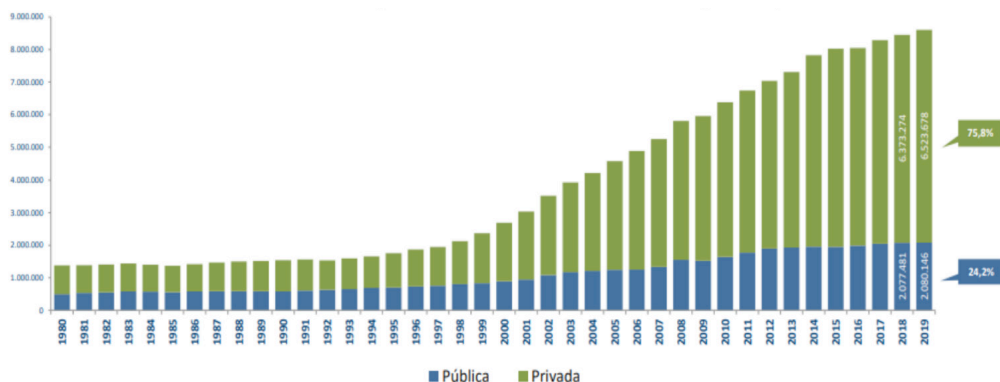
Gráfico 01 – Evolução das Matrículas de Educação Superior

Fonte: INEP, 2020

O crescimento das Instituições de Ensino Superiores (IES's) privadas foi, no período de 1994 a 2014, o grande impulsionador de uma *explosão* de matrículas de alunos de nível superior no Brasil. Com efeito, em 2014, no início da crise econômica, o Brasil já atingia 74,9% dos estudantes de nível superior cursando instituições particulares. (INEP, 2014). Em 2020, atingiu-se a marca de 75,8%. (INEP, 2020).

Atualmente, as IESs privadas oferecem uma infinidade de antigos e novos cursos de bacharelado e superior tecnológico (tecnólogos) na perspectiva de complementação das obrigações constitucionais do Estado, sujeitas a concorrência de mercado (como qualquer empresa privada) e à regulação imperfeita de suas atividades pelos órgãos governamentais competentes.

3.2 O Quase-Mercado de Ensino Superior Brasileiro

Há anos o mercado brasileiro de ensino superior convive com a oferta privada de ensino, não sendo, a princípio, algo que represente uma novidade para a sociedade. Entretanto, as mudanças estruturais iniciadas na década de 1990 propiciaram o aprofundamento dos mecanismos de mercado na educação superior brasileira, com a instituição de um quase-mercado.

"Quase-mercado" é um termo utilizado para designar contextos econômicos em que, apesar da existência de financiamentos e regulações governamentais, também há presença de mecanismos de mercado. Como qualquer mercado, os quase-mercados estão sujeitos a falhas, e são regulados e fiscalizados pelo governo com o objetivo de maximizar o valor para a sociedade. Geralmente, sofrem interferência do governo no lado da demanda, subsidiando renda, e do lado da oferta, por meio de subsídios. (BERTOLIN, 2011).

Os argumentos que defendem este modelo, conforme o mesmo autor, originam-se de posições favoráveis à competição pela busca de maior produtividade e eficiência, com melhoria da qualidade e equidade no provimento de serviços educacionais. Também são frequentemente usados argumentos de natureza fiscal relativos aos orçamentos restritivos.

Neste quase-mercado educacional de nível superior, predomina a lógica do desempenho, eficiência e competitividade; por vezes a influenciar currículos, atividades didático-pedagógicas e o perfil do docente, além de submeter a pesquisa ao critério de utilidade imediata, como requerida, em geral, pela indústria. Assim, as universidades e os pesquisadores perdem para o mercado a capacidade de definir currículos e atividades de pesquisa, e o ensino se volta para a preparação para a ocupação de postos no mercado de trabalho, com a valorização exacerbada do desenvolvimento de competências e habilidades, objetivos tradicionais da educação na economia capitalista. (SOBRINHO, 2002a).

> No quase-mercado educacional, a educação e os conhecimentos tendem a ser uma quase-mercadoria para uso do indivíduo e dos grupos de clientes ou consumidores que a podem possuir. A formação plena do ser humano tende a se reduzir, na educação superior instrumentalizada para o mercado, ao sucesso individual, especialmente a capacitação para os empregos, quer eles existam ou não. (SOBRINHO, 2002b, p.1)

No quase-mercado educacional, a qualidade do ensino é aferida pelas avaliações do governo e por meio de exames de cursos com divulgação de rankings destinados a utilizar a competição entre as instituições como instrumento de melhoria da qualidade. Estes rankings, definidos como instrumentos de avaliação de larga escala, são utilizados como critérios de alocação de recurso, o que não necessariamente eleva a qualidade do ensino, podendo uma IES adotar um posicionamento mercadológico em faixa de custo/benefício aceitável para o mercado. (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Muitas vezes os novos cursos superiores são criados na perspectiva da absorção da demanda iminente e**,** em muitos casos**,** para atingir segmentos especiais (nichos de

mercado). São criados a partir de disciplinas ou oferecidos outros de curta duração, com noções mais rápidas e superficiais a contemplar apenas as competências mínimas de atuação profissional. Não raramente têm caráter utilitarista, funcional e operatório, mais focados nas habilidades e competências associadas às necessidades imediatas do mercado. (SOBRINHO, 2002a).

Ao moldar os valores acadêmicos em função da comunhão de interesses entre instituição de ensino e mercado consumidor, as próprias instituições de ensino tornam natural que um diploma de curso superior, não o conhecimento, seja visto como a finalidade maior do aluno cliente. Neste contexto, reduz-se a importância de qualquer outra visão de formação possível, inclusive a científica.

3.3 A Popularização da Ciência como Projeto de Nação

O desenvolvimento de um país depende, não só da geração do conhecimento, mas também da capacidade de mantê-lo em uma nova sociedade de incrível poder de obsolescência de produtos e conceitos. A ciência, cada vez mais, torna-se a força motriz do conhecimento.

> Gradativamente, o conhecimento científico toma conta das decisões e ações do homem, a tal ponto que, no fim do segundo e início do terceiro milênio, vivemos na chamada sociedade do conhecimento. (KÖCHE, 2011, P.43).

Sobre o papel da ciência para a sociedade, Soares (2011) lembra a visão de Paulo Freire, o qual entendia ser a pesquisa a via para a busca de conhecimento.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire apud Soares, 2011, p.29).

Outros autores como Quadros (2007) e Maia (2008) convergem para a visão de que a ciência (pesquisa científica) promove um aumento da capacidade crítica e, por conseguinte, amplia as potencialidades do indivíduo, enquanto Tedesco (2009) apresenta argumentos centrais para a busca de uma formação científica reflexiva, mais apropriada ao novo cidadão. O autor lista em primeiro lugar a necessidade de não deixar que a ciência ocupe o papel de grande fator de fracasso escolar, para converter-se em instrumento de acesso ao que chamou de “conhecimento socialmente significativo”. Também ressalta a importância da contribuição da ciência na construção da moral e dos valores éticos.

> Os dilemas éticos com os quais enfrentamos estes debates e problemas requerem a presença de determinados valores, sem os quais a Ciência ou o conhecimento se tornam meros comportamentos tecnocráticos, da mesma maneira que os valores éticos sem fundamento científico podem transformar-se em mera retórica. (TEDESCO, 2009, p.165).

Izquiedro (2009) evidencia a importância da valorização da ciência na estrutura educacional e social e o impacto positivo desta política na formação das sociedades mais desenvolvidas.

> Nos países mais avançados, o público está bastante a par dos principais conhecimentos científicos. Disso se encarrega a educação primária, secundária e universitária, e também a mídia. Esses segmentos da sociedade vêm fazendo isso há décadas; em alguns casos (Inglaterra, Alemanha, França), séculos. Isso faz com que a ciência nesses países seja aceita e estimulada pela população por meio de seus representantes. (IZQUIEDRO, 2009, p.144).

Na contramão do desenvolvimento, o Brasil parece não valorizar a ciência o quanto se deveria. Segundo Severino (2007a), a tradição das universidades brasileiras não tem como característica a valorização da pesquisa. O pesquisador afirma que a "*tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como transmissão de conhecimentos*." (SEVERINO, 2007b).

> Persiste, no Brasil, uma crença generalizada de que "ciência é coisa do primeiro mundo"; ou, pelo menos, alheia ao país. Ignora-se, ou não é levada a sério, a Ciência feita no Brasil. Isso desestimula nossos legisladores, governadores, ministros e autoridades em geral a promover nosso desenvolvimento tecnológico. Como a palavra "Ciência" designa uma coisa exótica ou ignorada, não dá votos. Isso cria um círculo vicioso de menosprezo de nosso próprio país, que é visto assim como irremediavelmente atrasado e subdesenvolvido; algo assim como um país condenado por sua incapacidade intrínseca de ocupar os últimos degraus entre as nações, exceto no referente a futebol ou samba. Além disso, e em parte como consequência disso, existe no Brasil um profundo e generalizado menosprezo pela cultura, praticado por meio da burla ou da zombaria. Concentram-se esforços na promoção da cultura dita popular às expensas da cultura e do conhecimento reais. O povo é quase que sistematicamente ensinado a rir daquilo que não é cultura popular, e a adorar o que lhe impingem como tal. (IZQUIEDRO, 2009, p.144).

Neste certame, vale muito salientar o papel da ciência na formação de um povo e as consequências favoráveis para a construção de um pensamento cidadão, capaz de alterar o curso da sociedade pelo empoderamento da consciência política.

> [...] não se trata de que os cidadãos se constituam especialistas em todas as disciplinas científicas e possuam um conhecimento fluido de seus conteúdos, mas que tenham capacidade para julgar a pertinência de determinados projetos ou argumentos de especialistas e responsáveis pela tomada de decisões na política. Isto também se refere aos próprios tomadores de decisões, que devem fazer valer suas decisões frente aos argumentos técnicos dos cientistas. (TEDESCO, 2009, p.170).

Quando viramos os olhares para o papel do ensino superior na formação de uma nação desenvolvida, dentro da matriz educacional brasileira, passamos necessariamente por uma discussão sobre a presença de conteúdos científicos nos currículos das instituições

de ensino superior. Em sua pesquisa, Maia (2008) ressalta a importância da iniciação científica como apoio teórico e metodológico na construção de novas mentalidades.

> A iniciação científica caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade nos alunos, que**,** de simples repetidores, passam a criadores de novas atitudes e comportamento, através da construção do próprio conhecimento.”. (MAIA, 2008, p.3).

No decorrer dos semestres de um curso superior, o aluno é envolvido por um ambiente de cultivo e valorização da ciência, muitas vezes tomando parte de projetos científicos. Em sua abordagem sobre o tema, Tedesco (2009) alerta as instituições de ensino para a necessidade de avaliar tanto o conteúdo como a forma dos conteúdos, preocupando-se com um bom planejamento focado na eficácia da transmissão dos conceitos científicos.

> A formação científica que requer atualmente o desempenho do cidadão não é a formação tradicional. Para formar um cidadão reflexivo, o ensino das Ciências deve ser proposto tanto em seus conteúdos quanto nas formas de transmissão. (TEDESCO, 2009, p.162).

Atualmente, no contexto de incertezas, em um quase-mercado sujeito a regulação imperfeita e enfrentando uma profunda crise de demanda iniciada em 2015 e aprofundada em 2020 com a pandemia de Covid-19, acredita-se caber em 2021 um olhar sobre as formas e os mecanismos de um possível empobrecimento científico, a exacerbar uma falha de mercado preocupante para a formação dos alunos de nível superior, sobretudo nas instituições privadas do País.

4 | COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A partir das entrevistas, avaliou-se o tempo de docência dos entrevistados e *sua percepção a respeito da redução de conteúdos científicos no arcabouço teórico ofertado pelas IES’s pesquisadas*. Para avaliar esta percepção, primeiramente, foi estimulada a opinião “livre” do entrevistado, sem apresentação de hipóteses pré-determinadas, o que aconteceu em uma segunda etapa, com a leitura de 7 (sete) possíveis formas pelas quais a redução do conteúdo científico estaria acontecendo nas instituições de ensino superior segundo Sobrinho (2002a).

O tempo médio de docência apurado para a amostra de professores entrevistados foi de 10,4 anos. Quando perguntado se o entrevistado percebia a redução da presença de conteúdos científicos na formação do egresso, 10 (dez) docentes (100% dos entrevistados) alegaram que percebiam**,** “sim”**,** este fenômeno nas suas instituições.

Quando perguntados sem a apresentação de opções pré-determinadas (respostas espontâneas) sobre suas opiniões *quanto às formas pelas quais aconteciam as reduções*

de conteúdos científicos, foram anotadas as respostas que, posteriormente, foram classificadas quanto às formas mais comuns de práticas liberais no quase-mercado educacional de ensino superior abordado por Sobrinho (2002a), a saber: alteração nos currículos (S1), alteração de práticas didático-pedagógicas (S2) e baixo investimento no professor (S3).

Adicionalmente, foram classificadas com a letra "M" as alternativas que não correspondiam diretamente às três práticas pesquisadas (S1, S2 e S3), mas faziam referência a uma visão mercadológica da educação, o que poderia justificar indiretamente a resposta do entrevistado.

Opiniões Livres	**Classificação**			
IES's exige titulação, mas não as utiliza para finalidades acadêmicas.	S1	S2		
IES tende a acompanhar (copiar) as outras instituições e não cria nada de novo.				M
IES's reagem à mudança de cenário (mercado)				M
Existe muita informação, em vários meios.		S2		
Mudança no perfil dos alunos que interagem com a tecnologia, porque tem que fazer sentido.		S2		
Há um predomínio do "financeiro" em detrimento do "acadêmico".				M
Há uma redução do nível dos alunos, e a instituição de ensino vai junto.				M
Há estimulo externo (além da sala de aula) para que a redução dos conteúdos científicos ocorra.				M
Ementas e Matrizes mais orientadas para o prático.		S2		M
Diminuição da carga horária	S1			
Perda do conteúdo científico nas disciplinas.	S1	S2		
Adequação à demanda do mercado.				M
Pouco valor dado à ciência.				M
Querem título, mas não para pesquisa, só para o MEC.				M
Pela falta de interesse em produção científica.	S1	S2	S3	
Pela falta de parceria com instituições de pesquisa.			S3	
Pela dificuldade de obtenção de bolsa de pesquisa.			S3	
Pela redução de hora/aula.	S1			
Conteúdos científicos resumidos, com uso de tecnologias que não estimulam o estudo.	S1	S2		
Pelo uso de apostilas.		S2		
Pelo uso abusivo de slides para o repasse do saber (no caso do EAD)		S2		
Pela mercantilização do ensino.				M
Pela prioridade ao mercado de trabalho.		S2		

Quadro 01: Respostas espontâneas dos docentes.

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise do Quadro 01 sugere que há, sim, a percepção do grupo de docentes no que diz respeito às múltiplas formas de reação das IES's pesquisadas na direção da menor participação dos conteúdos científicos na formação do egresso destas instituições.

Quando lidas as 7 (sete) opções de redução de conteúdos científicos pela IES, foram dadas ao entrevistado as opções de resposta "sim", não" e "talvez". Os dados obtidos nesta etapa estão apresentados no Quadro 02, em número de observações no total de 10 docentes.

	Sim	Talvez	Não
A - Redução paulatina das disciplinas de caráter científico nas grades curriculares dos cursos superiores.	8	0	2
B - Redução paulatina dos conteúdos científicos nas ementas das disciplinas.	9	0	1
C - Alteração nas avaliações dos trabalhos acadêmicos.	7	1	2
D - Imposição institucional de conteúdos de menor caráter ou rigor científico.	5	2	3
E - Mudança de perfil de atividades acadêmicas a privilegiar atividades relacionadas ao mercado de trabalho.	10	0	0
F - Pouco incentivo à publicação do corpo docente.	8	2	0
G - Pouco incentivo à titulação acadêmica dos professores.	4	4	2

Quadro 02: Respostas sugeridas aos docentes.

Fonte: elaborada pelos autores.

As alternativas A e B referiam-se às formas sugeridas para influenciar currículos (S1), as alternativas C, D e E referiam-se à alteração de atividades didático-pedagógicas (S2) e as alternativas F e G referiam-se às formas que envolviam a profissionalização do docente (S3), também de acordo com Sobrinho (2002a). O Quadro 02 parece consolidar a percepção advinda da análise do Quadro 01, de que há uma redução da importância dos conteúdos acadêmicos nas atividades das IES's pesquisadas. Pode-se destacar a mudança de perfil de atividades acadêmicas a privilegiar atividades relacionadas ao mercado de trabalho, redução dos conteúdos científicos nas disciplinas, redução das disciplinas de caráter científico nas grades curriculares e pouco incentivo à publicação do corpo docente.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência não é um problema para a formação de um povo. Pelo contrário, a evolução do indivíduo (e de uma nação) depende de uma sistemática análise crítica da trajetória humana que se renova à luz da pesquisa científica. A ciência torna o homem crítico, e tal criticidade é herdada da pesquisa pelo ensino, os quais, de tão indissociáveis, obrigam-se a andar juntos como formadores e transmissores do conhecimento ao cidadão.

Em uma sociedade tecnológica, é temerário o cultivo de uma cultura de desvalorização da atividade científica, sob a pecha de “exótica”, distante, ou coisa de *Nerd* chato. O perfil crítico e reflexivo, tão desejável nas sociedades modernas, tem origem em cidadãos capazes de valorizar a ciência como geradora de conhecimento**.** Por sua vez, os cidadãos são mais capazes de exercer sua cidadania pelo papel mais efetivo na avaliação e decisão em nível pessoal ou coletivo, na medida em que esta capacidade possibilita maior influência nas decisões políticas.

Esta convicção, além aos dados e informações contidos nesta pesquisa permitem fazer algumas considerações quanto ao objetivo proposto. Em um contexto histórico de desvalorização da ciência e submetido o quase-mercado educacional brasileiro a uma crise de demanda, os professores das IES’s privadas de Belo Horizonte percebem sim uma série de ações de redução, alteração ou adaptação de conteúdos científicos nas propostas curriculares dos cursos de graduação.

Acredita-se serem variadas as ações de caráter mercadológico estabelecidas em detrimento do enfraquecimento de uma cultura científica já combalida na sociedade brasileira. A ciência parece estar posicionada na contramão do fluxo de pensamento liberal, tornando-se, quem sabe, um empecilho nas estratégias de mercado das instituições privadas de ensino superior.

É preciso compreender que muitos alunos cidadãos têm, no decorrer do curso de graduação, sua primeira, e às vezes única, oportunidade de “viver” ciência. Tem-se então sua iniciação científica. No decorrer dos semestres de um curso superior, disciplinas como a de Projetos de Pesquisa, Monografias e/ou de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) surgem com muita relevância pela função de iniciar o aluno de graduação na pesquisa cientifica, logo, ajudar a democratizar o pensamento científico.

Ao final deste trabalho, este autor enxerga para o País um grande desafio: o de criticar e propor melhor planejamento, implantação e controle de políticas, programas e ações educacionais de valorização da ciência, mesmo que elementares, em direção a um ensino crítico e libertador, combatendo ações sistêmicas que perpetuam a cultura do descaso e limpando os caminhos para uma sociedade cientificamente mais inclusiva.

Em plena pandemia, quando se evidencia a importância do pensamento científico nas atitudes dos cidadãos, não seria absurdo imaginar que o caminho a trilhar para o desenvolvimento do País guarde estreita relação com o grau de conhecimento e valorização da ciência no dia a dia de seu povo.

REFERÊNCIAS

BERTOLIM, Julio Cesar G. Os *Quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado.* Educação e Pesquisa, São Paulo. V.37, n.2, p.237-248, 2011.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos da Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, *29ª ed.,* 2011.

INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior, 2014*.

INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior, 2020*.

IZQUIEDRO, Iván Antônio. Aumentando *o Conhecimento Popular sobre a Ciência*. In: WERTEHIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Ensino de Ciências e Desenvolvimento. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, *2.ed.,* 2009.

MAIA, Roseane Tolentino. *A importância da disciplina de Metodologia Científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior*. Revista Urutágua, Nº 14 – dez. 07/jan./fev./mar. Maringá, 2008.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva M. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Atlas, 7ª ed., 2007.

QUADROS, Marriete Basseto de. *A Importância da Disciplina de Metodologia Científica nas Universidades.* In: ANAIS – VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO. Educação e Interdisciplinaridade. FAFIJA, Jacarezinho, 2007. P 88-98. ISSN 18083579.

SEVERINO, Antônio, J. *A Prática da Metodologia Científica no Ensino Superior e a Relevância da Pesquisa na Aprendizagem Universitária.* Revista de Pedagogia Caminhos da Educação, Ed. 01 Ano 01, Set a Dez de 2007b.

SEVERINO, Antônio, J. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Cortez Editora, *23ª ed*., 2007a.

SILVEIRA, Zuleide S. *Ações e recomendações da Unesco para o Brasil e Portugal, na condição de "partido político", em torno da internacionalização da educação e do conhecimento. Site Educação Pública.*

SOBRINHO, Jose Dias. *Quase-mercado, Quase-educação, Quase-qualidade: Tendências e Tensões na Educação Superior*. Revista de Avaliação da Educação Superior. Universidade de Sorocaba. Sorocaba: 2002a.

SOBRINHO, Jose Dias. *Universidade e o "quase-mercado" educacional.* Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2002b.

SOARES, Berenice Nunes. *Metodologia Científica de Pesquisa.* Águia - Revista Científica da Fenord. Vol.1. Teófilo Otoni, MG. Set. 2011.

SOUZA, Sandra Zákia L.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Políticas de Avaliação da Educação e Quase-mercado no Brasil.* Educ. Soc., vol. 24, n.84, p.873-895. Campinas: 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. Formação Científica para Todos. In: WERTEHIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Ensino de Ciências e Desenvolvimento*. *2.ed*. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

CAPÍTULO 20

A DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO MÍNIMO DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Vitória Marinho Wermelinger
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/2090410166299519

RESUMO: A educação ocupa um papel central no processo de reconhecimento cultural dos povos. No entanto, no Brasil, desde a escola até a academia nos deparamos com um ensino majoritariamente eurocentrado, que narra os fatos sob a perspectiva do colonizador. Tendo em vista a maneira recorrente como o poder do colonizador invade e submete o imaginário do colonizado, o presente trabalho tem como objetivo analisar de forma crítica o Currículo Mínimo de Sociologia do estado do Rio de Janeiro, verificando a presença de conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil, buscando, assim, saber se ele pode ser considerado um currículo multicultural. Para isso, as teorias do currículo e temáticas étnico-raciais e culturais vigentes nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram as bases para posteriormente realizar a análise do currículo. Foi possível observar que o documento curricular não corresponde de forma positiva no que diz respeito à abordagem pós-crítica do currículo, à teoria decolonial e ao multiculturalismo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Decolonialidade, Sociologia, Multiculturalismo.

DECOLONIALITY IN THE MINIMUM CURRICULUM OF SOCIOLOGY OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: Education plays a central role in the process of cultural recognition of people. However, in Brazil, from school to the academy we come across a mostly euro-centered teaching, which narrates the facts from a colonizer's perspective. Given the recurring way in which the power of the colonizer invades and submits the imaginary of the colonized, this paper aims to critically analyze the Minimum Curriculum of Sociology of the state of Rio de Janeiro, checking the presence of contents that promotes positive representation of ethnic, racial and cultural backgrounds of colonized people in Brazil, and thus seeking to know if it can be considered a multicultural curriculum. For this, we proceeded to a study of the curriculum theories, then a selection of the ethnic-racial and cultural themes prevailing in the Brazilian laws 10.639/03 and 11.645/08 to later analyze the document itself. It was observed that the document does not correspond positively with respect to the post-critical approach of the curriculum, decolonial theory and critical multiculturalism.

KEYWORDS: Curriculum, Decoloniality, Sociology, Multiculturalism.

1 I INTRODUÇÃO

A colonização trouxe inúmeros traumas às sociedades que a vivenciaram, e a escola não escapou deste processo, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas.Sendo a elaboração dos currículos escolares uma etapa fundamental para a construção de uma educação multicultural, é indispensável que o interesse de todos esteja representado neste documento, de forma que o mesmo não funcione como um instrumento de homogeneização e de assimilação da cultura dominante. Trazendo tais aspectos para o ensino de Sociologia, o presente artigo tem como temática a presença dos conteúdos propostos pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (que buscam incorporar ao currículo ideias que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas) no Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro.

A partir da reflexão sobre o papel da educação no processo de reconhecimento cultural, observa-se que a ausência de representação dos povos nativos que tiveram suas terras, riquezas e liberdade usurpadas pelo fenômeno da colonização dificulta o reconhecimento do estudante como parte desses grupos. Somado isso ao fato de que a apresentação das narrativas é feita majoritariamente pela versão do colonizador, se faz necessário questionar como os povos afro-brasileiros e indígenas se fazem presentes no currículo escolar.

A partir das teorias do o currículo, das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e do conceito de decolonialidade, o Currículo Mínimo de Sociologia do estado do Rio de Janeiro é analisado de forma minuciosa, com a finalidade de compreender se este documento curricular pode ser considerado um currículo multicultural, que seja capaz de romper com pensamento colonial. O presente trabalho teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que se deu a partir da análise de obras que tratam o tema, bem comoas leis nº 10.639/03 e a nº 11.654/08, e o Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro.

2 I O CURRÍCULO

O currículo, segundo Tomaz Tadeu Silva (2009), possui o propósito de nos ensinar a ser cidadãos, viver em sociedade, nos sociabilizar. Do mesmo modo que qualquer outra prática ou artefato cultural, o currículo nos constrói enquanto sujeitos particulares e específicos. De certo modo, o documento curricular pode ser entendido, enquanto um mecanismo do Estado, para a formação da sociedade que se pretende produzir.

O documento curricular não pode ser entendido enquanto um conhecimento que é transmitido passivamente, uma revelação, ligado à essência ou à natureza humana, ele é um discurso, uma narrativa construída a partir da linguagem e da cultura. O currículo é um responsável por constituir e posicionar o sujeito. De modo que legitima ou deslegitima; valida ou invalida; os conhecimentos necessários para a formação dos indivíduos,

norteando o que é moral ou imoral, certo ou errado. “As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2009, p. 189-190). Fomentando noções específicas sobre questões de gênero, raça e classe.

Um dos fatores que mais se destaca no que diz respeito ao currículo escolar é a disputa de poder existente nesse campo, pois, como elucida Tomaz Tadeu da Silva (2002), o que será ou não ensinado está permeado por uma grande discussão ideológica sobre qual conhecimento é tido como importante para integrar o currículo. Para uma melhor compreensão dessa discussão é necessário que sejam apresentadas as teorias do currículo, que se dividem em três abordagens: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. As teorias do currículo estão situadas em um campo epistemológico e social e o que as distingue é justamente a questão do poder.

A teoria tradicional é desenvolvida em uma atmosfera norte-americana durante o início do século XX, pelo teórico Bobbitt, cuja obra **The Curriculum**, de 1918 tornou-se referência para os estudos na área. A sua proposta era a transformação do sistema educacional em um sistema empresarial/fabril, com foco nos resultados e, para isso, deveriam ser traçados métodos específicos e objetivos, sempre visando aspectos técnicos do processo ensino-aprendizagem. Nessa lógica, o currículo preocupa-se efetivamente com assuntos que estejam estritamente relacionados à didática, ao planejamento, à organização, à eficiência e, principalmente, à avaliação, à metodologia e aos objetivos. Neste caso, não há contestações acerca de questões que envolvam um caráter social e cultural na elaboração do currículo.

A segunda abordagem do currículo é a crítica, que se fundamenta na problematização das questões que envolvem desigualdades sociais e como esta questão relaciona-se com o contexto escolar, trazendo à tona a discussão entre poder e classes sociais. Ainda de acordo com Silva (2002), os movimentos sociais e culturais dos anos de 1960 (como o processo de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis em diversos países, a luta contra a ditadura militar no Brasil) foram eventos que acabaram por influenciar teorias que questionassem o pensamento e estrutura tradicionais da educação. A teoria crítica contrasta com a base da teoria tradicional ao questionar os arranjos educacionais até então propostos, buscando compreender como o currículo escolar acirra o processo de reprodução das desigualdades sociais.

As teorias pós-críticas, por sua vez, ampliam e modificam o que as teorias críticas sinalizam, pois desenvolvem uma abordagem que busca não apenas a problematização que está relacionada às questões de classe como também analisar o currículo a partir das suas conexões com o multiculturalismo. Ao entender que o currículo é permeado por vários fatores tais como a etnia, a raça, a sexualidade, o gênero, considera que essas temáticas

são fundamentais para se pensar um currículo que reivindique uma educação que tenha como base a igualdade.

Dentro das teorias pós-críticas está presente a teoria pós-colonialista, que analisa a confusa relação de poder existente entre as nações que vivenciaram e foram vítimas da conquista colonial europeia. A teoria pós-colonialista além de pensar relações de poder entre as metrópoles e os países mais recentemente libertados, também busca pensar em como se deu a história do processo de colonização europeia. Essa teoria também busca entender o porquê de o currículo ser moldado por meio de uma epistemologia colonial, que tem uma das definições de raça e nacionalidade embasadas no contexto de colonização europeia. Em outros termos, essa teoria busca questionar as narrativas que continuam exaltando o imperialismo europeu. Nas abordagens pós-críticas o poder não tem mais um único centro, como o Estado e a classe, por exemplo, mas está espalhado por toda a rede social. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, e o conhecimento se mostra como parte inerente do poder.

3 | SOBRE A DECOLONIALIDADE

Apesar de a colonização ter chegado ao fim, a invasão do imaginário do colonizado por parte do colonizador ainda se faz presente, resultando na destruição do imaginário do colonizado e fazendo com que este se sinta invisibilizado e/ou subalternizado. O autor Aníbal Quijano denomina esse fenômeno colonialidade do poder, responsável por coibir a produção de conhecimento dos ditos povos subalternizados. Outro conceito trazido por Quijano é o de colonialidade do saber, que equivale a rejeição dos conhecimentos produzidos fora do eixo europeu, negando a capacidade da produção de conhecimento dos povos que um dia foram colonizados.

É importante enfatizar a diferença existente entre o conceito de colonialidade e o conceito de colonialismo, uma vez que o colonialismo diz respeito a uma dominação de um povo por outro por vias de cunho político, jurídico, militar e administrativo. A colonialidade, por sua vez, surge como resultado do colonialismo moderno, fazendo-se presente nos livros didáticos, no meio acadêmico e em outros espaços enquanto cultura dominante (TORRES apud CANDAU, 2010). Tendo em vista tantas marcas negativas deixadas pela colonização, marcas essas que invadiram o nosso imaginário e o nosso processo educacional, começam a surgir alternativas a essas problemáticas, sendo uma das alternativas o projeto pós-colonial que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos (ROSEVICS, 2017, p. 187).

O pós-colonialismo buscou fazer uma análise literária, criticando uma construção discursiva eurocentrada e apontando as problemáticas desse discurso na formulação das

identidades dos povos dos países colonizados no momento de pós-independência. No entanto, os principais referenciais teóricos desse movimento eram autores europeus, como Foucault, Derrida e Gramsci, algo extremamente contraditório para um grupo que tinha a intenção de romper com a tradição epistemológica eurocêntrica. Por isso, a crítica decolonial surge questionando a persistência da epistemologia eurocentrada e reivindicando o fim de todas as formas de opressão. De acordo com Reis e Andrade (2018), o pensamento decolonial vincula de maneira interdisciplinar a cultura, a economia e a política, edificando um campo de pensamento que valorize epistemologias locais, ao invés das epistemologias impostas pelo legado colonial.

Sendo um currículo multicultural condição indispensável para uma educação decolonial, ou mesmo pós-colonial, é possível afirmar, bem como elucida o autor Gimeno Sacristán (1998), que existe um problema de igualdade de oportunidade dentro da escola, visto que determinados grupos sociais têm sua cultura menos representada no currículo escolar do que outras. Um dos pontos centrais para se pensar na construção de um currículo multicultural, de acordo com Sacristán (1998), consiste no planejamento dos currículos.

A partir da entrada das classes populares na escola brasileira os currículos e materiais didáticos colonizados e colonizadores passam a ser questionados, uma vez que as populações negras e indígenas normalmente são silenciadas ou estereotipadas no currículo. É devido a esse descontentamento com a falta de representatividade de determinados grupos no currículo que surge a demanda pelo o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras.

Nesse contexto, surgem as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que segundo Gomes (2012), reivindicam a descolonização dos currículos da educação básica e superior, no que diz respeito à África, aos afro-brasileiros e aos indígenas, reconhecendo os povos negros e indígenas como grupos fundamentais para a formação da sociedade brasileira e que possuem uma história de lutas e conquistas que deve ser contada.

4 I AS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08

As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são exemplos de disputa no campo educacional. De acordo com Nilma Lino Gomes (2008), a reinvindicação pelos direitos das populações negra e indígenas foi fruto da disputa ideológica dos movimentos sociais que expandiu o compromisso antirracista do âmbito social para o político com a implementação de políticas educacionais. Contudo, apenas uma aplicação conteudista da lei não é o suficiente. Vera Candau (2005) chama a atenção para o reconhecimento do “outro” e da diversidade presente no ambiente escolar. Todavia, lidar com a diferença pode se tornar um grande desafio na prática docente, uma vez que a formação docente mostra-se limitada no que diz respeito ao preparo para lidar com a diversidade existente na escola.

Dado que o currículo é um instrumento de poder, uma das principais formas de intervenção e atuação para mudar a dinâmica social nas escolas é colocar em prática sua descolonização. Gomes (2008) defende que para as escolas se tornarem um espaço inclusivo que respeite a diversidade e multiculturalidade é necessária sua descolonização a partir de uma mudança que seja principalmente estrutural, e não meramente conteudista. Em suas palavras, "a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber" (p. 107).

Conhecer a história da África, da diáspora negra no Brasil e dos indígenas brasileiros é o primeiro passo para que os negros, negras e indígenas possam conhecer sua trajetória histórica e, assim, desenvolver mecanismos para lidar e entender as causas estruturais do racismo constantemente vivido.

5 I ANALISANDO O CURRÍCULO

O Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro teve sua formulação concluída no ano de 2012 e, apesar da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, segue sendo o parâmetro mais comum para os professores de Sociologia atuantes na rede estadual do Rio de Janeiro. O Currículo Mínimo ainda funciona como um aparato fornecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) para guiar os professores na construção de seus planos de aula e de curso. Em 2011, foi confeccionada uma primeira versão do documento, finalmente chegando a sua versão final em 2012, que é adotada pela SEEDUC como padrão a ser seguido por todas as escolas do estado Rio de Janeiro no que diz respeito ao planejamento pedagógico de Sociologia. A seguir estão os critérios utilizados para modificar a primeira versão do documento:

> 1- Exequibilidade, isto é, facilitar a aplicação pelos professores da rede;
>
> 2- Adequação ao Ensino Médio;
>
> 3- Aperfeiçoamento sem alteração radical com relação ao Currículo Mínimo de 2011, em especial observando-se: (a) a progressão de série, de modo que os alunos não tenham conteúdos repetidos devido à alteração curricular – ou o mínimo possível; (b) o trabalho já realizado pelo professor, de modo a evitar tanto quanto possível a sobrecarga de novo planejamento;
>
> 4- Orientação pela experiência prática, conforme diálogo com professores da rede (RIO DE JANEIRO, 2012. p. 3).

A análise desse documento teve como lente a abordagem pós-crítica do currículo e a teoria decolonial, buscando saber se é possível encontrar conteúdos que seguem às determinações e temáticas previstas nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ainda que a edição do Currículo Mínimo de Sociologia divulgada em 2012 tenha sido elaborada por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de

diversas universidades do Rio de Janeiro, foi possível constatar que esse documento não traz uma discussão muito abrangente acerca da função que deve ser exercida pela Sociologia no Ensino Básico. Apresentando uma estrutura sintética, o documento conta apenas com doze páginas, divididas em: uma breve contextualização do que se trata o currículo; temáticas que deverão ser apresentadas de acordo com cada série e em seus respectivos bimestres.

A primeira constatação, muito reveladora, já pode ser feita na introdução: o documento expõe que houve mudanças pouco radicais (grifo meu) em relação à primeira edição do documento, ainda que tais mudanças digam respeito à retirada de conteúdos relacionados às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08:

> Esta orientação curricular deve ser aplicada em conformidade com as legislações educacionais vigentes que contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Ao conceber a escola como espaço de (des)construção de discursos e local privilegiado de reflexão sobre as contradições sociais, busca-se fortalecer a implementação das diretrizes nacionais a partir da inclusão de sugestões pontuais e concretas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem a sociodiversidade brasileira (BRASIL, 2011, p. 3).

> Ênfase particular foi atribuída, na discussão acerca do processo de construção das identidades coletivas e das formas de preconceito e discriminação, às relações étnico-raciais. Sem prejuízo do trato de outras formas de pertença, amplamente contempladas na proposta curricular, tal ênfase se deve, em parte, à primazia conferida às relações étnico-raciais no longo percurso do pensamento social brasileiro em produzir explicações sobre o Brasil. Entretanto, para além disto, tomamos por referência a recente obrigatoriedade da inclusão, nos currículos do ensino básico, de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (leis 10.639/03 e 11.645/08). Apesar da ênfase dada, nas leis em tela, às áreas de Artes, Literatura e História brasileiras, entendemos que a Sociologia, pela reflexão acumulada no campo das relações étnico-raciais, está particularmente vocacionada para abordar o tema no ensino básico, juntamente com as disciplinas referidas nas leis (BRASIL, 2011, p. 6).

No documento de 2011, as passagens citadas mostram como a Sociologia assume a responsabilidade de incorporar o debate étnico-raciais no Currículo Mínimo, comprometendo-se em apresentar conteúdos referentes às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como indicam as referidas leis. Curioso constatar que, na segunda edição do documento, tais passagens não são mais encontradas e também não é possível localizar nenhuma menção às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ou sequer às culturas indígenas, africanas ou afro-brasileiras.

Pode-se verificar no novo currículo a seguinte disposição de temas:

	1° Bimestre	2° Bimestre	3° Bimestre	4° Bimestre
1° Ano do Ensino Médio	O que é o Conhecimento Sociológico	Cultura e Diversidade	Cultura e Identidade	Preconceitos e Discriminação
2° Ano do Ensino Médio	Cidadania, Direitos Humanos e Movimentos Sociais	Trabalho, Sociedade e Capitalismo	Relações de Trabalho	Estratificação e Desigualdade
3° Ano do Ensino Médio	Cultura, Consumo e Comunicação de Massa	Poder, Política e Estado	Cidadania, Democracia e Participação Política	Formas de Violência e Criminalidade

Traçando um paralelo entre a versão do currículo elaborada em 2011 e a versão finalizada do documento em 2012, no que diz respeito à formulação dos eixos temáticos e às competências e habilidades, é possível detectar que o documento perde o trecho que sinaliza os conceitos-chave e os temas norteadores dos assuntos propostos. Percebe-se também que alguns dos temas são indicados em séries e bimestres distintos nas duas versões. No entanto, o que mais chama atenção é a ocultação ou a abreviação de algumas habilidades e competências que se mostram essenciais para a construção de um ensino de Sociologia que seja decolonial e/ou que busque problematizar o preconceito racial sofrido por determinadas parcelas da população, assim como o mostrado pela tabela a seguir:

	2011	2012
1º Ano do Ensino Médio	Desnaturalizar as visões de mundo através da observação de diferentes culturas e formas de construção da identidade coletiva. (BRASIL, 2011, p. 10)	Habilidade retirada.
2º Ano do Ensino Médio	Identificar os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade/ orientação sexual, raça/etnia, geração) na contemporaneidade e perceber sua inter-relação na produção e reprodução das desigualdades. (BRASIL, 2011, p. 10)	Habilidades realocadas para o terceiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, aparecendo como: Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades; Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnico-raciais e nas identidades regionais no Brasil. (BRASIL, 2012, p. 6)
	Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnico-raciais e nas identidades regionais no Brasil, incorporando as principais contribuições da teoria social brasileira neste debate. (BRASIL, 2011, p. 10)	
	Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância (raça, religião, gênero, geração, classe, sexualidade, nacionalidade, etc) e compreender suas múltiplas inter-relações e sobredeterminações; Identificar os principais debates que marcam a produção sociológica sobre preconceito e discriminação etnicorraciais no Brasil. (BRASIL, 2011, p. 10)	Na versão de 2012 esses temas aparecem no terceiro e quarto bimestre do primeiro ano do Ensino Médio e sem sinalizar quais são os grupos que mais sofrem com preconceito, discriminação e intolerância no Brasil.
3º Ano do Ensino Médio	Entender a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil relativamente aos marcadores sociais de diferença (gênero, orientação sexual, raça/etnia, credo, geração e região. (BRASIL, 2011, p. 10)	Habilidade realocada para o terceiro bimestre do segundo ano do Ensino Médio sem, no entanto, identificarem os marcadores sociais de diferença, como gênero, orientação sexual, raça, etnia, credo, geração e região.

É importante sinalizar que as palavras “afro-brasileiro/a” e indígena não aparecem sequer uma vez em todo o documento curricular do ano de 2012, o que mostra como a temática étnico-racial é secundarizada pelo Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro. Quando chamamos a teoria para nos ajudar na análise, verificamos que, para que se relacione o Currículo Mínimo de Sociologia com a teoria pós-crítica do currículo, é importante lembrar que essa teoria abre espaço para que se debatam questões como raça, etnia e multiculturalidade. A abordagem pós-crítica sinaliza, inclusive, a importância de se questionar o porquê de, na maioria das vezes, o currículo ser moldado por uma epistemologia colonial (SILVA, 2002). Até é possível encontrar algumas características da abordagem pós-crítica no Currículo Mínimo de Sociologia, mas isso fica a cargo de temáticas

como movimentos sociais, cidadania, direitos humanos, cultura e diversidade e cultura e identidade. No entanto, quando as discussões chegam aos temas relacionados à raça, etnia, preconceito e discriminação, a zona de debate mostra-se extremamente limitada, uma vez que tais temas são abordados apenas em um semestre durante os três anos do Ensino Médio, propondo a reflexão sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais (BRASIL, 2012) sem, ao menos, identificarem quais grupos e sujeitos sofrem essa estigmatização.

No que tange ao debate decolonial, é necessário voltar a salientar que o pensamento decolonial busca edificar de forma interdisciplinar um campo de concepções que valorizem epistemologias locais ao invés das epistemologias impostas pelo legado colonial (REIS E ANDRADE, 2018). Todavia, não é o que encontramos no Currículo Mínimo de Sociologia que além de sequer citar quais são os grupos que mais sofrem com a estigmatização e o preconceito no Brasil, quando trata da temática cultura e diversidade ou cultura e identidade, enfatiza a importância de se compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações étnico-raciais e nas identidades regionais no Brasil (BRASIL, 2012), sem ao menos mencionar as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas na construção da identidade e cultura brasileira.

Sendo assim, muitos pontos que são relacionados à raça e à etnia carecem de mais particularizações pelo Currículo Mínimo, o que gera margem para interpretações dispersas e pouco contundentes por parte dos profissionais encarregados de realizar o currículo nas escolas. Deve-se lembrar, ainda, que a prática de uma educação decolonial não se dará somente através da elaboração de leis, diretrizes e documentos, a formação docente se estabelece como um fator essencial para a aplicabilidade das políticas curriculares. A inserção de novos conteúdos no currículo demanda planejamento no que diz respeito à formação de professores e a um projeto de formação continuada desses profissionais. É necessário formar docentes que tenham o preparo adequado para realizar um processo de ensino-aprendizagem coerente e inclusivo.

6 I CONCLUSÃO

Ao analisar o Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro foi atestado que o documento não corresponde de forma positiva no que diz respeito à abordagem pós-crítica do currículo e à teoria decolonial. O Currículo Mínimo traz assuntos referentes às questões étnico-raciais de forma pouco concisa e com pouca frequência. Acerca da abordagem pós-crítica do currículo, por exemplo, era esperado que o Currículo Mínimo explicasse a origem das diversas formas de discriminações existentes, bem como pontuasse de forma incisiva que a reprodução de desigualdades está associada a outras questões diversas, além da distinção entre classes.

Após trabalhar o conceito de decolonialidade, foi possível constatar que uma educação decolonial só será possível quando temáticas étnico-raciais estiverem presentes no currículo e essa proposta poderia se concretizar por meio das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que propõem justamente o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Escola Básica.

O fato de o documento curricular de 2012 sequer citar as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 mostra como a elaboração dessa base curricular foi insuficiente no que diz respeito a uma proposta decolonial ou pós-colonial de ensino de Sociologia. Ignorar as leis citadas é desconsiderar grande parte da população brasileira, omitindo a história de uma parcela da população que foi, e segue sendo, parte fundamental e estruturante da cultura brasileira, que está presente em grande quantidade nas escolas públicas brasileiras. Além disso, é importante salientar que deixar de trabalhar com as temáticas trazidas pelas referidas leis é negligenciar a LDBEN/96, uma vez que essas leis alteram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A ausência de palavras como afro-brasileira, africana e indígena no Currículo Mínimo de Sociologia parece ser uma confirmação de um projeto assimilacionista de educação, que apresenta como alternativa a assimilação de uma maioria cultural por uma minoria dominante. O Currículo Mínimo de Sociologia busca evidenciar a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012), frase escrita em letras garrafais no texto em questão, entretanto, ao minimizar as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas a proposta curricular analisada impossibilita ensinar o exercício da cidadania para qualquer aluno da escola pública ou privada, dado que ele dificilmente irá se reconhecer no conteúdo aprendido na escola.

Não podemos perder de vista a importância de nos mantermos vigilantes no que diz respeito às políticas públicas e aos projetos de leis voltados para educação, uma vez que essas políticas e ações dizem muito sobre qual o tipo de sociedade almeja-se para o futuro do país. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, mais do que nunca é necessário que estejamos atentos aos reflexos que uma política curricular pode causar em uma sociedade. Constata-se assim, como afirma Sacristán (1998), que ainda nos dias de hoje vivenciamos um problema de igualdade de oportunidade dentro da escola brasileira, em que os grupos afro-brasileiros e indígenas sofrem com a falta de representatividade de suas culturas no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s- Educacao-das-Rel acoes-Etnico-Raciais.pdf >. Acesso em: Agosto de 2019.

_____. **Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: Agosto de 2019.

_____. **Lei 11.145/08**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787- publicacaooriginal-96087-pl.html >. Acesso em: Agosto de 2019.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação . 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos** . Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012.

OLIVEIRA, L. F.; Candau, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010 .

REIS, Maurício de N.; ANDRADE, Marcilea F. F. de. **O pensamento decolonial:** análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, Maringá: UEM, n.202, p.1- 11, mar.2018.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.1ª ed., 2011. Disponível em< http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820 > Acessado em agosto 2019.

_____________. **Currículo Mínimo.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro 2ª ed., 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820 > Acessado em agosto de 2019.

CAPÍTULO 21

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 01/06/2021

Isadora Pereira Dias
Estudante do curso de Jornalismo na Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá – MT
ORCID ID: 0000-0001-7916-0215

Giovana Giraldelli Mendes Barbosa
Estudante do curso de Jornalismo na Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá – MT
ORCID ID: 0000-0002-8243-1642

RESUMO: O artigo tem como objetivo abordar as atividades desenvolvidas no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gênero, projeto que integra o Interculturalidade e Direitos Humanos – LEGIDH, no Grupo de Pesquisa, Instituições e Gênero - GPHEG. Abordamos o desenvolvimento das ações extensionistas, que incluem reuniões semanais, nas quais trazemos nossas reflexões advindas de nossos círculos de estudo. No LGIDH, a partir de experimentações empíricas, planejamos ações extensionistas, mesclando-as às percepções construídas e procuramos trazê-las para a realidade, na realização de nossas atividades, afinal, questões como interculturalidade, gênero e direitos humanos são indissociáveis da existência e resistências das populações. Várias são as ações desenvolvidas pelo LEGIDH e expomos algumas neste texto, a exemplo o VII Seminário de Políticas Públicas para Mulheres e o Curso de Capacitação para Servidores: Racismo e Saúde Mental: desafios contemporâneos e Vivência em Saúde Mental.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres, Pesquisa, Interculturalidade.

REFLECTIONS ABOUT EDUCATION, INTERCULTURALITY, GENDER AND HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: This paper analysis the activities developed in the Gender Teaching, Research and Extension Laboratory, a project that integrates Interculturality and Human Rights in the Research Group, Institutions and Gender – GPHEG. It focus in the development of the extensions actions, which include weekly meetings, in which we bring our reflections from our study circles. At LGIDH, based on empirical experiments, we plan extension actions, mixing them with the constructed perceptions and we trying to bring them into the reality, in the work of carrying out our activities, after all, issues such as interculturality, gender and human rights are inseparable from the existence and resistance of the populations. There are many actions developed by LEGIDH and we expose some in this article, for example the VII Seminar on Public Policies for Women and the Training Course for Servers: Racism and Mental Health: contemporary challenges and Mental Health Experience.

KEYWORDS: Women, Research, Interculturality.

1 I INTRODUÇÃO

Margareth Rago (1985) demonstrou que muito se discute sobre gênero e a respeito da inclusão de mulheres como participantes visíveis na história da humanidade, bem como dos direitos que vêm conquistando em diversas instâncias. Para ela, essa contemporânea compreensão da importância das mulheres no campo da historiografia "[...] tem revelado não apenas momentos inesperados da presença feminina nos acontecimentos históricos, mas também um alargamento do próprio discurso historiográfico, até então estritamente estruturado para pensar o sujeito universal." (RAGO, 1995, p. 1).

Na verdade, essa exclusão das mulheres é marcadamente histórica e o sujeito universal é o homem. Na maioria das vezes, os homens estão em evidência, fazem a história e a historiografia, espaço de legitimação, de domínio, cujo controle foi exercido principalmente pelos homens letrados e negado às mulheres, isto é, "[...] a exclusão feminina é ainda mais forte. Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria." (PERROT, 1988, p. 186)

A partir de sinais deixados pelas mulheres e compreendendo as necessárias discussões entre gênero, educação e direitos humanos, o Grupo de Pesquisa, Instituições e Gênero - GPHEG[1], no Centro Memória Viva do Instituto de Educação – CMVIE, desenvolve projetos de extensões universitárias, ministra leituras, discussões e realização de trabalhos de catalogação e arquivamento de documentos, cujas fontes possam auxiliar estudantes em suas pesquisas.

> O centro trouxe a possibilidade de se reunir, de forma organizada e mais acessível, não só um conjunto amplo e variado de documentos, como também de articular pessoas com qualificações distintas que pudessem colaborar nas tomadas de decisão acerca das prioridades de pesquisa, das ações culturais e de outras atividades de pesquisa e extensão em educação de jovens e adultos e, também, nos encaminhamentos relativos a sua estrutura e funções comuns. (FERREIRA; FERREIRA, 2016, p. 127).

O GPHEG dialoga com teorias inclusas em produções científicas de autoria feminina, a exemplo, Michelle Perrot, Joana Pedro, Rachel Soihet; Margareth Rago, entre outras autoras que escrevem a respeito de mulheres.

A partir da leitura das referências selecionadas conjuntamente por integrantes, articulamos discussões semanais e nos propomos a encontrar formas de agenciar caminhos para exportar para a realidade as reflexões teóricas construídas.

Constituem marcas do grupo: pesquisas sobre a história da educação feminina na perspectiva da escolarização, da construção da identidade, bem como investigações a respeito do sistema educacional diferenciado para homens e mulheres e repleto de disputa de poder, violência, que sempre privilegiou o gênero masculino. (SOIHET, 1998).

1. https://www.ufmt.br/unidade/gpheg/pagina/apresentacao/2095

Partindo deste ponto, torna-se viável o esforço coletivo da equipe GPHEG em busca de fortalecer um espaço de debate democrático de ideias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas, troca de experiências e articulação de ideias. O grupo desafia o ato de pensar o quanto é importante tematizar processos educacionais, tomando como perspectiva questões de gênero, diferentes povos, grupos sociais nas instituições escolares e debate relações sociais, considerando feminilidade e masculinidade, diferenças entre homens e mulheres que geram desigualdades, tais como consentimento e violência, enfim, em nossos estudos buscamos ferramentas para falar e agir sobre essas temáticas e desmistificar o debate sobre a questão de gênero.

Buscamos, portanto, avançar em nossos estudos sobre os contextos escolares, particularmente, no âmbito da história da educação, a partir de onde procuramos divulgar, opinar e debater nossas ideias com a comunidade acadêmica e sociedade.

Assim, buscamos a divulgação de nossos textos e participamos de eventos científicos e de pesquisa. Com os avanços tecnológicos, as redes sociais são intensamente visitadas pelas pessoas, portanto, fazemos uso de redes sociais do Instagram e Facebook, YouTube e também páginas no site da Universidade Federal de Mato Grosso, pois sabemos o quanto são ferramentas importantes para disseminar nossas pesquisas e ações, proporcionando visibilidade e dessa forma, gerarmos um maior impacto sobre a sociedade. Um desses canais pode ser visualizado em https://www.youtube.com/channel/UC_eaddcP6YIxQHCTBrIufoQ/featured

2 | PERCURSOS DO PROGRAMA E DOS PROJETOS EXTENSIONISTAS

Para o desenvolvimento do Programa de Extensão: Gênero, Interculturalidade e Direitos Humanos e do Projeto Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gênero, Interculturalidade e Direitos Humanos – LEGIDH, Educação, Gênero e Diversidade Cultural como Tema Emergente, e Protocolo de Fortalecimento da Política de Igualdade de Gênero, Interculturalidade e Direitos Humanos na UFMT – PIGIDH, dividimos nossas ações em três momentos.

No primeiro, procedemos à estudos e leitura de material científico produzido por mulheres que discutem os eixos temáticos do projeto o qual participamos. Textos como "História das Mulheres e História do Gênero: Um Depoimento" (SOIHET, 1998) e "Mulheres na Historiografia Brasileira" (RAGO,1995) se fizeram essenciais nessa etapa, pois, ambos se compõem de assuntos semelhantes e complementares entre si: os direitos e a cidadania da mulher, o lugar feminino nos estudos de História no espectro sociocultural e os movimentos feministas.

> Não à toa comecei a trabalhar com a história das mulheres na década de 1970. Grandes transformações assinalavam a historiografia, os grandes temas em que os donos do poder ocupavam o cenário, cediam lugar a temáticas e grupos sociais até então excluídos do seu interesse. Some-se a esse processo

> a segunda vaga do feminismo, ocorrido a partir de fins dos anos 1960, do que resultou um fértil intercâmbio, alçando-se as mulheres à condição de objeto e sujeito da história. (SOIHET, 1998, p. 1).

Soihet (1998) enfatizou que, as vivências históricas das mulheres não somente se tornaram posição de objeto de estudos acadêmicos como também elas próprias se tornaram produtoras de materiais científicos.

Tomando como enfoque a mulher como agente nos acontecimentos históricos, a figura feminina como sujeito visível em ações individual ou coletiva que movimentou a historiografia brasileira, Rago descreveu que "[...] a história nos contasse apenas dos homens e de suas façanhas, era somente marginalmente que as narrativas históricas sugerem a presença das mulheres, ou a existência de um universo feminino e expressivo e empolgante"(RAGO, 1995, p. 1).

Nesse sentido, sob o viés de acontecimentos clássicos que se identificam como parte da história brasileira, tal como a industrialização e abolição da escravatura, por exemplo, encontramos nomes femininos de extrema importância para os movimentos, esquecidos da memória cultural.

A respeito da questão interculturalidade e direitos humanos, trazemos à discussão, diversos movimentos de ordem social que empoderam as minorias e reforçam a luta por igualdade de direitos e, simultaneamente, o respeito às diferenças. Nessa conformidade, a manutenção da liberdade e igualdade são inadiáveis tanto para nós quanto para esses grupos sociais perseguidos desde os primórdios do desenvolvimento da capacidade humana de ser e de pensar e, ponderamos que deve ser inquestionável "[...] a legitimidade ou o valor imenso a Declaração dos Direitos Humanos trouxe para a humanidade, apenas não se pode olvidar a diferença e a singularidade de cada pessoa na sua subjetividade" (MELO; BARRETO, 2013, p. 1).

Defendemos, portanto, que interculturalidade e direitos humanos estão intimamente ligados à existência e resistência da pluralidade que, por muito tempo foi violentada e repreendida por moldes binários e tradicionais aplicados às noções, que temos hoje, de identidade, gênero e sexualidade. (MELO; BARRETO, 2013) .

Lembramos que essas formas de pensar tradicionais não são inéditas, mas resultam "[...]de uma transição gerada por paradigmas que até então não eram problematizados abertamente por serem considerados alicerces culturais e sociais" (MELO; BARRETO, 2013, p. 2).

Desse modo, há que se considerar que o direito a ser igual ou diferente carrega em si concepções diferenciadas como descrito no excerto a seguir.

> Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza alimente ou reproduza desigualdades. (MELO; BARRETO, 2013, p. 5).

Ressaltamos, portanto, que participar e desenvolver um programa dessa natureza na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Cuiabá, tem a ver com uma linha de pesquisa, ensino e de extensão na qual o GPHEG já vem trabalhando desde anos anteriores e que congrega diversas ações relacionadas à educação das mulheres, às relações entre os gêneros que são estabelecidas nos ambientes institucionais e relações que abordam as relações entre os gêneros, o interculturalismo e os direitos humanos, no qual encaramos as diversidades culturais que se manifestam nos espaços públicos, institucionais e na sociedade atual, na qual encontramos pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas que impactam as relações institucionais.

3 I LABORATÓRIO DE GÊNERO, INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS – LEGIDH

O LGIDH foi inscrito no Sistema de Extensão da UFMT sob o Protocolo n. 270220191216081831[2], como Laboratório de Gênero, Interculturalidade e Direitos Humanos - LGIDH, a partir de três perspectivas das Ciências Sociais e das Políticas Públicas para as Ações Afirmativas nas Universidades: i) combater as desigualdades e a discriminação; II) a perspectiva de gênero; III) a perspectiva intercultural e a abordagem dos direitos humanos.

Realizar um programa dessa natureza na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT tem a ver com uma linha de pesquisa, ensino e de extensão na qual o GPHEG vem trabalhando, desde 2013, congregando diversas ações relacionadas à educação das mulheres, às relações entre os gêneros que são estabelecidas nos ambientes institucionais e relações que abordam as relações entre os gêneros e o interculturalismo, no qual vivenciamos as diversidades culturais que se manifestam nos espaços públicos, institucionais e na sociedade atual, na qual encontramos pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas.

Dessa forma, propomos o LGIDH promovendo ações em conjunto com várias instâncias da UFMT, congregando extensionistas, pesquisadoras e pesquisadores de vários programas da UFMT e de outras instituições parceiras, como o Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, a Secretaria de estado da Educação - SEDUC, entre outras esferas administrativas, contando com estudantes de graduação e pós-graduação, bem como outros parceiros da academia a nível local, nacional e internacional.

A colaboração entre equipes extensionistas, de pesquisa, da gestão acadêmica constituem uma nova maneira de colaboração para os três eixos que propomos neste programa, de modo a fortalecer nossa capacidade como instituição em torno das atividades de prevenção de violência entre os gêneros, entre as diversidades que hoje integram o ambiente institucional, e como forma de desenvolver um modelo institucional próprio sobre

2. O projeto pode ser consultado em: http://sistemas.ufmt.br/ufmt.siex/Programa/Detalhes?programaUID=572

questões como a violência voltadas para as questões de gênero e a discussão de políticas públicas com uma visão dinâmica das culturas e a construção de uma ampla cidadania com igualdade de direitos dentro e no entorno da UFMT.

Sabendo que “[...] “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 86), no LGIDH reconhecemos que a categoria de gênero é útil para entender que a desigualdade entre os gêneros é um fenômeno social e histórico, capaz de ser modificado por meio de intervenção legal, social, econômica e educacional e compreendemos que é preciso que essas reflexões alcancem as comunidades nas quais nos inserimos.

Para isso, os projetos que desenvolvemos são meios que nos parecem eficientes para produzir impacto na erradicação da violência de gênero, pois o conhecimento e a compreensão da perspectiva de gênero por parte da população é um conhecimento necessário para favorecer a concepção de gênero como um bem moral e social.

Na perspectiva da interculturalidade, partimos da concepção de que uma comunidade tem uma tradição desenvolvida por várias gerações, cujos membros cooperam em diferentes práticas, por exemplo, cognitivas, educacionais, religiosas, atividades econômicas, políticas, tecnológicas, recreativas e de lazer. Na UFMT, encontramos pelo menos duas dessas comunidades bem marcadas: comunidades quilombolas e comunidades indígenas.

A abordagem intercultural no laboratório de pesquisa do LGIDH compreende que é preciso promover o conhecimento como uma garantia de direitos culturais desses povos, do seu direito à diferença, do direito a desenvolver e florescer; do direito à autonomia; do seu direito de participar ativamente na tomada de decisões no seu território e políticas afirmativas que lhes dão acesso a justiça social.

O LEGIDH procura uma abordagem intercultural e desenvolver estratégias inclusivas, promovendo protocolos que possam beneficiar a convivência pacífica e dialógica, consciente da diferença e das lacunas bem como os desafios de confrontar - por meio da educação - racismo e discriminação nas suas diversas formas, consciente de que em 2017, a UFMT aderiu ao Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos - PNUDH, com o objetivo de solidificar a cultura de paz e de direitos humanos nas práticas acadêmicas e administrativas da Instituição o que corrobora essa ação.

A adoção de uma abordagem fundada nos direitos humanos no LEGIDH propõe, além disso, uma perspectiva de conhecimento e ação, em consonância baseada nas normas de direitos internacionais que orientam a execução de projetos e estudos, isto por que, os direitos humanos são garantias legais universais de proteção de indivíduos e grupos contra ações e omissões que afetam a dignidade, liberdades e direitos fundamentais. Direitos humanos são universais, inalienáveis, e não podem ser suspensos, são iguais, indivisíveis e interdependentes.

Temos assim, três fortes características no LEGIDH: a) cursos e oficinas com aulas práticas dinâmicas com a participação de equipe multiprofissional e integração com os participantes; b) construção de um Protocolo de Fortalecimento da Política de Igualdade de Gênero na UFMT; c) campo de incentivo a formação de extensionistas voltadas para ações mais sistemáticas que possibilitem o enfrentamento, a superação de distintas formas de discriminação e opressão.

Compreendemos que nossas propostas de atividades extensionistas podem ser uma forma de produção de conhecimentos agregando a experiência e os conhecimentos da equipe. Para nós, a indissociabilidade perpassa os três momentos: o ensino como uma possibilidade de aprendizagem extramuros que extrapola a sala de aula e a pesquisa emergindo da extensão a partir das questões suscitadas nas práticas ao se conceber, elaborar os produtos como os aqui descritos, incluindo as atividades para sua consecução.

O LEGIDH atua, portanto, com encontros semanais para estudos, elaboração do planejamento das ações a serem desenvolvidas, prevendo-se carga horária para os partícipes coletarem dados necessários para a consecução dos projetos citados.

Nós, do GPHEG, no Centro Memória Viva do Instituto de Educação - CMVIE, participamos em conjunto de eventos da comunidade interna e externa da Universidade Federal de Mato Grosso e investimos na publicação desses eventos de modo a conclamar a população e marcamos presença. Também procuramos ministrar e participar de cursos que tratam da história das mulheres, das relações entre gênero, interculturalidade e direitos humanos, tanto na UFMT quanto nas instituições parceiras.

Outros cursos aos quais nos vinculamos como partícipes são cursos de capacitação para servidores que discutem racismo e saúde Mental, bem como os desafios contemporâneos nas vivências.

Nas redes sociais como Instagram e nas mídias como o YouTube divulgamos os principais resultados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudantes da área de Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, o processo de estudo e divulgação das temáticas trabalhadas no GPHEG e no LGIDH nos permite a execução de várias atividades que dialogam e contribuem para nosso futuro como acadêmicas.

Nós, mulheres jovens e estudantes, tivemos a oportunidade de conhecer a bibliografia de mulheres cientistas, discutimos e debatemos questões do nosso cotidiano, apreendemos com mulheres que vieram antes de nós.

Aprendendo, achamos importante promover uma comunicação com as pessoas externas. Dessa forma, instalamos o debate em espaços institucionais e compartilhamos o que havíamos absorvido com outros estudantes, graduandos ou escolares e com a própria sociedade.

Ao ministrarmos ou participarmos de cursos promovidos, vamos ao encontro da comunidade e de estudantes de ensino médio com discussões sobre temática já abordadas no LGIDH.

Ao divulgarmos nossos conhecimentos nas redes sociais e nas mídias, comunicamo-nos com a comunidade acadêmica e com comunidade, alcançando uma propagação mais abrangente do conhecimento.

Sob o viés do curso de Jornalismo, do qual duas das autoras fazem parte, aprendemos a usar os termos corretos, a nos dirigir de forma mais coerente com quem nos ouve, e consequentemente, temos mais conhecimento de nomenclaturas, bem como sociocultural que envolvem os conceitos interculturalidade e direitos humanos, permitindo que possamos produzir conteúdos coerentes, éticos e humanos nas redações jornalísticas.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. S.; FERREIRA, N. V. C. História e Memória da Educação, Movimentos Sociais e Educação Popular no Centro Memória Viva de Mato Grosso. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Pesquisa e Produção do Conhecimento**. 1 ed. Goiânia: PUC Goiás, 2016, v.1, p. 127-135.

MELO, R. de A.; BARRETO, D. J. Igualdade na Diferença? Reflexões sobre Interculturalidade, Gênero e Identidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10., 2013 (**Anais Eletrônicos**). Florianópolis. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386711868_ARQUIVO_RogeriodeMelo;DaniellBarreto.pdf. Acesso em: 06 ago. de 2019.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Editora Alínea. São Paulo: Campinas, 2009.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RAGO, M. **As mulheres na historiografia brasileira.** In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, 1995. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf. Acesso em: 06 ago. de 2019.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. (P. 75-78).

SOIHET, R**. História das Mulheres e História de Gênero: Um depoimento.** P.77-87. 1998. Disponível em: https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634464/2888. Acesso em: 06 ago. de 2019.

CAPÍTULO 22

APREENSÕES SOBRE A DISCIPLINA POLÍTICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 15/03/2021

Fábio Mamoré Conde
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia -IFRO
Porto Velho - Rondônia
lattes.cnpq.br/5471949119651521

Evelyn Iris Leite Morales Conde
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Porto Velho - Rondônia
lattes.cnpq.br/0476022547175057

RESUMO: O objetivo é demonstrar as apreensões da disciplina Política, gestão e financiamento da educação no Brasil, componente curricular do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A metodologia contempla revisão bibliográfica com livros e artigos científicos sobre política e gestão educacional e o contexto do financiamento do campo no Brasil. Como resultados, identifica-se a relevância do conhecimento e da crítica dos termos, conceitos e situações referentes aos temas da disciplina estudada, entre estes, políticas sociais, reforma do Estado, Sistema Nacional de Educação (SNE), participação, controle social e gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVES: Política educacional, Gestão da educação, Financiamento da educação.

SEIZURES OF THE DISCIPLINE POLITICAL, MANAGEMENT AND FINANCING OF EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: The objective is to demonstrate the seizures of the discipline Political, management and financing of education in Brazil, curricular component of the doctoral course of the postgraduate studies in Education at the Catholic University Dom Bosco, in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The methodology includes a bibliographic review with books and scientific articles on educational policy and management and the context of financing of education in Brazil. As a result, identify a knowledge and criticism of the terms, concepts and situations related to the subjects of the studied discipline, among them, social policies, State reform, National Education System (SNE), participation, social control and management democratic.

KEYWORDS: Educational political, Education management, Finance of education.

INTRODUÇÃO

Compreende-se que discutir política, gestão e financiamento da educação no Brasil requer exame da conjuntura em que estão inseridas as suas ações e apreendê-las a partir de uma determinada concepção epistemológica, considerando os aspectos político, social e econômico de cada espaço, seja público ou privado. É, portanto, um exercício contínuo de apropriação crítica e de correlação da teoria com a empiria, com base em uma abordagem teórica específica.

Nesse sentido, importa destacar o que Freitas (1987) explica sobre a discussão em torno do projeto histórico, entendido como o enunciador de um tipo de sociedade ou organização social na qual se deseja transformar. Para essa transformação, o autor alude ao concreto, atrelado às condições existentes a postular meios e fins, pois, "Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos" (FREITAS, 1987, p. 123). A política educacional se insere nesse debate, uma vez que constitui o projeto de sociedade, com meios e fins dependentes das múltiplas determinações da realidade concreta.

Assim, este artigo relata, de modo descritivo, a apropriação do conteúdo discutido na disciplina Política, gestão e financiamento da educação no Brasil, componente curricular do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante o percurso acadêmico destes autores.

A disciplina reuniu conteúdo sobre a educação brasileira, no âmbito das políticas públicas, em três unidades: organização federativa e políticas públicas de educação; transformações sócio-históricas e as redefinições no papel do Estado: implicações para as políticas educacionais; e o Estado brasileiro e a formulação e implementação de políticas públicas na educação básica (PPGE-UCDB, 2017). Entre os autores deste componente, destacam-se Abrucio (2010), Afonso (2001), Arretche (2002), Cury (2007a, 2007b, 2008), Dourado (2007), Lima (2014), Oliveira (2011), Peroni (2003), Saviani (2010, 2013), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Vieira (1992).

Adianta-se que o conteúdo da disciplina fora imprescindível para o início de um percurso sistematizado quanto ao conhecimento e à apreensão do campo das políticas educacionais, o que, antes, não era foco dos autores deste artigo, e que, atualmente, desenvolvem pesquisas com diálogo mais afinado e crítico, especialmente nos temas relacionados à educação profissional e tecnológica e à gestão democrática.

Da mesma forma que Cury (1987), entende-se a educação como elemento da totalidade social e, como tal, expressa a produção humana, que é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura, e ambas se ligam ao trabalho e a práxis social. Dessa forma, compreende-se que o conteúdo absorvido na disciplina muito contribuiu para o conhecimento, a reflexão, a análise e o posicionamento acerca da conjuntura que envolve a educação no Brasil.

APREENSÕES SOBRE OS TEMAS POLÍTICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

As discussões iniciais na referida disciplina abordaram a organização federativa do país e as políticas públicas educacionais, temas que, correlacionados, oferecem a compreensão sobre a conjuntura do campo da educação. Repercutiu-se, ainda, o contexto

das demandas sociais como impulsionadoras de políticas específicas que, como descreve Cury (2013), são direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Inicialmente, destaca-se que, por política, apreendem-se as noções de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), como um conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. Desse modo, ao relacionar a política à educação, cita-se Cury (2013, p. 202), ao salientar que "o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado", e expressa que essa ligação se torna possível com o cumprimento da universalidade da escola e com o atendimento aos cidadãos, de modo justo e democrático. Mas, para isso, são necessárias políticas que articulem a materialização destes diretos, com políticas educacionais de acesso, permanência, para a qualidade do ensino, por meio do financiamento e da gestão na área. Observando que, ao tratar da educação de qualidade, entende-se essa qualidade como direito; sem exclusão, sem discriminação, sem desigualdade e com continuidade administrativa (CURY, 2014).

Ao abordar sobre a continuidade administrativa, ressalta-se a discussão sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), abordado por vários autores elencados no planejamento do componente curricular em questão, e que contemplam dimensões relacionadas à coletividade, autonomia responsável, articulações entre os entes federados e, sobretudo, à definição dos rumos da educação no país. Cury (2010, p. 166) examina que a articulação de um sistema federativo "[...] ganharia em organicidade, clareza e direção. [...] Com isso, evitar-se-ia a pecha de autoritarismo e consagrar-se-ia um *modus operandi* mais consequente ao regime da colaboração".

Abrucio (2010) discorre que o SNE é um importante instrumento de autonomia entre os entes federados para efetivação de um regime de colaboração real e destaca que para a implantação do sistema, deve-se pensar, por exemplo, em "[...] uma política mais redistributiva dos recursos, para além da política equalizadora do Fundef e Fundeb" (ABRUCIO, 2010, p. 26).

Para Saviani (2010, p. 384), o SNE articularia, de modo conjunto os diferentes aspectos da educação no Brasil, "com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país". Ou seja, não seria o SNE apenas um "guarda-chuva", nas palavras do autor, sob o risco de ser um sistema meramente formal no país.

É importante enfatizar a assertiva de Saviani (2010), especialmente, pela realidade que o Brasil está inserido, enquanto, "sermos uma República Federativa", conforme debatido por Cury (2010, p. 149), e pela "distinção entre Estado Nacional e União Federativa", em que há "um polo central de poder e, ao mesmo tempo, difunde-se pela autonomia dos seus membros que possuem competências próprias" (CURY, 2010, p. 154). O que implica assimilar que, embora haja as instâncias locais, a educação é nacional, assentada nas diretrizes básicas nacionais, cabendo à União, por meio do Ministério da Educação, por

exemplo, exercer o papel de organizador da educação nacional. Por isso a importância de um SNE concreto, em articulação com os demais sistemas – estadual e municipal, e, mais, um Sistema Nacional atuante.

Para isso, o planejamento da educação nacional se torna um dos mecanismos para essa realidade, como pretendido com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Cumpre qualificar que o planejamento educacional é definido como um instrumento para a organização e racionalidade científica no campo da educação (FERREIRA; FONSECA, 2011). É compreendido como a expressão de uma política educacional, tornando-se elemento essencial da função política e um meio para organização, também, da política econômica e social de cada gestão governamental. O PNE 2014-2024 se dispôs como articulador do SNE, conforme debatido na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014, compreendendo tanto PNE quanto SNE como política de Estado (CONAE, 2014).

Compreender a dinâmica da configuração do país e sua organização diante dos atributos para com a educação, colabora ao entendimento sobre o papel do Estado e sua responsabilidade para a garantia dos direitos educacionais, que, na análise do cenário brasileiro, recai, sobretudo, aos entes municipais por meio da descentralização das ações. Remete-se ao alerta de Cury (2002, p. 196), de que “a descentralização, nas mãos de um governo central poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução”, notadamente, no âmbito municipal. O que pode ser definido como desconcentração, entendido como um processo em que as ações são concebidas pelo poder central e apenas executadas em nível hierárquico inferior, ou seja, pelos municípios (DOURADO *et al*, 2016).

Entende-se que a descentralização, sem a devida articulação nacional com as políticas educacionais locais, impacte principalmente as ações dos municípios sem sustentabilidade técnica e financeira. Cury (2002) descreve sobre outro aspecto a ser analisado acerca da descentralização e da capacidade dos municípios em cumprir suas responsabilidades. O autor discorre sobre a condição de “[...] deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de cortes mercadológicas, pouco naturais aos fins da educação” (CURY, 2002, p. 196).

Ao tratar da condição do público ao privado, recordam-se das discussões sobre o papel do Estado. É preciso destacar a apreensão sobre as redefinições de seu papel no contexto brasileiro, em diferentes conjunturas, que demonstram o caráter plural, em movimento, em que se dispõe a realidade concreta. Destaca-se neste artigo o ano de 1995, durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), conduzido pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Para o PDRAE, o Brasil dos anos 1990 era um Estado em crise, logo, não poderia mais financiar e garantir os direitos sociais assegurados constitucionalmente, o que abriu caminhos ao não-estatal (PERONI, 2006). A partir dessa concepção liberal capitalista, o Plano reforçou o objetivo de "[...] fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar" (BRASIL, 1995, p. 6); e enfatizou que colocaria a administração do país em uma condição de reconstrução em "bases modernas e racionais". Bases estas na direção da privatização, da publicização e da terceirização dos serviços executados pelo Estado, o que evidencia a afirmação de Peroni (2003, p. 12), "Estado mínimo para as políticas sociais e Estado máximo para o capital".

É interessante o exame de Arretche (2002) sobre as políticas sociais no Brasil fora do centro dos mecanismos de legitimação política dos governos, até os anos 1990; e que, a partir do governo FHC, passaram a configurar no cenário nacional. Para a autora a "estabilidade e coesão das burocracias da área social permitiram que a agenda de descentralização fosse implementada, por meio de programas diversos de indução das decisões dos governos locais" (ARRETCHE, 2002, p. 46). Ou seja, mesmo com a descentralização, os entes ainda estariam na dependência e sujeitos à direção do Governo Central.

Com a adoção do PDRAE ao gerencialismo, com fundamento na eficiência dos serviços, na descentralização das ações e no controle de resultados, conforme entendimento do então governo FHC, a redefinição do papel do Estado passaria a fortalecer-se na função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social e não mais como o responsável direto na produção de bens e serviços. A descentralização foi um processo em destaque neste Plano, com a indicação do "setor público-não estatal para a execução de serviços que não envolvam o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso da educação [...]" (BRASIL, 1995, p. 13).

Na análise dos projetos de política educacional durante o período governamental de FHC, Peroni (2003) define dois movimentos nessa direção: a própria contradição diante desse Estado mínimo e máximo no processo de centralização e descentralização; e o conteúdo dos projetos de descentralização. Portanto, um caminho entrecruzado e comprometedor diante da possibilidade da execução e financiamento das políticas educacionais no país e, ainda, a cobrança por resultados dos entes federados com avaliação das instituições de ensino como mecanismo estratégico de controle, em uma lógica de atendimento aos interesses do capitalismo que perpassam a condição, entre outras denominações, de Estado-regulador e Estado-avaliador (AFONSO, 2001). Ou, ainda, como criticam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), transformando tais avaliações como mecanismo de um "*apartheid* educacional", em que são definidos os sujeitos/instituições de excelência, por meio do mérito.

Corroborado a essa assertiva, levantaram-se discussões sobre o modelo educacional em atendimento às demandas do mercado de trabalho, com críticas às determinações que relacionam diretamente as ações de formação da força de trabalho aos apelos capitalistas. Para Peroni (2006, p. 2), "[...] a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças".

Oliveira e Fonseca (2005) descrevem que essas mudanças interferem nos perfis profissionais e nas necessidades de consumo. Dessa forma, a política no campo educacional também se modificou, considerando as intenções econômicas e políticas do Estado para adaptação a uma nova ordem global, como ocorreu no Brasil a partir dos anos 1990:

> [...] por meio das reformas e políticas educativas, os estabelecimentos educacionais têm modificado seus objetivos e prioridades, tendo em vista interesses, demandas e valores próprios do campo econômico, ou melhor, do mercado (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 57).

Assim, observa-se o estímulo ao mercado educacional privatista, seja pela via da terceirização ou das parcerias público-privadas, como discutido em Peroni (2003), e, com isso, ganha forma o elemento da competitividade.

Apreende-se que essas adaptações econômicas alinhadas ao ideário neoliberal e da globalização produtiva, geram efeitos irreversíveis na contemporaneidade capitalista: o desemprego, a individualidade, a educação como mercadoria e a precarização da força de trabalho, o que contribui ainda mais para a exclusão social. E "[...] é nesse contexto, que precisamos redefinir a educação" (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 64).

No campo dessa redefinição, finaliza-se esse artigo com o tema da gestão e do controle social das políticas educacionais, compreendendo que a coletividade na educação seja uma via salutar, já prevista na CF de 1988 e, logo, um princípio importante a ser materializado.

De forma conjuntural, a gestão democrática é uma "construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças" (LIMA, 2014, p. 1069), compreendido, assim, como um modelo que pode contribuir de modo indispensável à democratização e ao direito da educação. É, segundo Lima (2014, p. 1071), como

> [...] realização passível de múltiplos graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, seguindo de perto os matizes teóricos da democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não-participação, nos processos de decisão.

Nesse sentido, apreende-se sobre a democracia como elemento inserido na totalidade e que, ao se correlacionar à gestão democrática, demonstra seu caráter dinâmico, abarcando os processos de decisão, as relações de poder e o exercício da cidadania democrática e da participação ativa por parte de todos os sujeitos envolvidos (LIMA, 2014).

Dessa forma, a gestão democrática, como princípio do Estado nas políticas educacionais, enseja a participação dos cidadãos, que, conforme Cury (2002, p. 172), “querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomadas de decisão”, o que o autor define como a “democratização da própria democracia” (CURY, 2002, p. 172). Portanto, a condição para o exercício de uma cidadania ativa.

Entretanto, destaca-se o que Vieira (1992) examina sobre o método ou os métodos referentes ao entendimento ou às concepções acerca das políticas sociais. A depender das visões de mundo de cada sujeito, de cada cidadão, nas instâncias de deliberação, os posicionamentos distintos levarão esses sujeitos a caminhos distintos, o que, sem uma sistematização intelectual conjunta sobre o que se pretende atingir, pode resultar em proposições antagônicas e impossível de se atingir um objetivo comum. O cuidado, portanto, se direciona tanto à disposição ao coletivo, mas, também, e, especialmente, ao rumo desse pensar coletivo e seus desdobramentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nas discussões de parte da bibliografia da disciplina Política, Gestão e Financiamento da Educação do PPGE-UCDB, é possível compreender a relevância do conhecimento das ideias articuladas sobre políticas educacionais e os elementos que estão em seu entorno, como a própria política, a economia e a ação ou não-ação do Estado.

Discorreu-se sobre temas caros ao campo educacional, dispostos de modo breve neste artigo, mas com reconhecimento destes autores de que carecem de aprofundamento e problematização contínuos, pois são assuntos essenciais do universo das políticas educacionais, da participação e do controle social.

Diante do exposto, considera-se que o conteúdo ofertado na referida disciplina foi relevante para apreender a conjuntura acerca das políticas, da gestão e do financiamento da educação no Brasil. Embora expresso de modo sucinto neste artigo, destaca-se que suas unidades colaboraram ao estímulo para posterior aprofundamento de temas jurídicos, econômicos, políticos, históricos e sociais, e, consequentemente, o aprimoramento da postura crítica sobre as políticas sociais brasileiras, sobretudo, educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da federação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 39- 70.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE/Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995a.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, 2001, p. 15-32.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs**.) Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 25-48.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação 2014.** Ministério da Educação: Brasília, 09 a 23 de novembro de 2014. Disponível: www.conae2014.mec.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2017.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23, 2007. Porto Alegre. **Anais:** Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. P. 1-12. (1- CD Rom).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28. n. 100, out. 2007.

DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L. de; OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S.; AMARAL, N. C. **Sistemas de ensino e gestão**: articulação e descentralização. Pernambuco: CCS Gráfica e Editora, 2016.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 27, 1987.

LIMA, Licínio C. Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun.2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso.** Piracicaba, 16 (40), p. 55-65, 2005.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: BAZZO, Vera; PEGORARO, Ludimar**. Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado, 2006. p. 49-58.

PPGE-UCDB. **Plano de aula da disciplina**: Política, gestão e financiamento da educação. Distribuição em *email* acadêmico, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação**, v. 15. n 44, p. 380-412, mai/ago, 2010.

SAVIANI Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação. **Educação & sociedade***,* Campinas, v. 34, n.124, 743-760, jul.-set. 2013.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAPÍTULO 23

NO ESTAR SENDO PEDAGOGO, PRIMEIROS DIÁLOGOS SOBRE E COM CIDADES EDUCADORAS

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Paula dos Santos de Oliveira
Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo/RS
http://lattes.cnpq.br/3824800116588422

Stefani Iolanda Gomes de Lima
Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo/RS
http://lattes.cnpq.br/8482278941140741

Lígia Dadalt Casaril
Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo/RS

Eliara Zavieruka Levinski
Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo/RS
http://lattes.cnpq.br/3246445432464470

RESUMO: Com este texto intencionamos revisitar e interpretar o percurso da formação inicial do pedagogo na Universidade de Passo Fundo (UPF-RS) estabelecendo relações com a política e práticas de extensão universitária, que aproximou do debate sobre e com Cidades Educadoras. A temática está ancorada na experiência formativa das acadêmicas em práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão - campo das políticas e gestão da educação e foi explicitada, mesmo que provisoriamente, com apoio na pesquisa bibliográfica, consulta à documentos e na reflexão sobre a própria ação. No estudo, autores como Larossa (2016); Pimenta (1999); Sousa (2000) Zeichner (1993), Calderón (2007), colaboraram nas reflexões para efetivação dos objetivos. A formação inicial do pedagogo é transversalizada por princípios e concepções que alicerçam a formação de sujeitos capazes de atuar e transformar a realidade, que mobiliza experiências em múltiplos territórios e colabora para a qualidade educativa. A extensão universitária, carregada de desafios acadêmicos e sociais, aproxima e inquieta os sujeitos do currículo para experiências que transformam as pessoas e os territórios. Os diálogos constituídos sobre e com Cidades Educadoras, via extensão, agregaram saberes que ultrapassam as paredes da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Pedagogia, Extensão Universitária, Cidade Educadora.

BEING AN EDUCATOR: FIRST EXPERIENCES ABOUT AND WITH CITIES WHICH EDUCATE

ABSTRACT: This text intends to review and interpret or track the initial teaching training at the University of Passo Fundo establishing relations with a policy and practices of university extension, which brings together the debate with the educating cities. The thematic is anchored in the formative experience of the academics in pedagogical practices developed in teaching, research and extension - field of policies and education management and was explicit, even if provisionally, with support in bibliographic

research, use of documents and in reflection on theown action. In the study, authors as Larossa (2016); Pimenta (1999); Sousa (2000) Zeichner (1993), Calderón (2007), collaborated in the reflections to achieve the objectives. The initi education of the pedagogue is transversalized by principles and conceptions that underpin the formation of person capable of acting and transforming the reality, which mobilizes experiencesin multiple territories and contributes to educational quality. The university extension, laden with academic and social challenges, brings people closer to the curriculum and worries them for experiences that transform people and the territories. Thedialogues formed about and with educating cities, by extension, added knowledge that goes beyond the walls of the classroom.
KEYWORDS: Initial training, Pedagogy, University Extension, Educating City.

INTRODUÇÃO

Estes escritos surgiram de inquietações acadêmicas sobre o pedagogo que desejamos nos tornar e qual percurso formativo intencionamos constituir no decorrer da graduação. As interrogações tornaram-se mais contextualizadas a partir das experiências em práticas extensionistas, especialmente, quando ingressamos em discussões e atividades sobre a Gestão Educacional e Cidades Educadoras.

As discussões sobre a formação inicial aliada à extensão universitária é um desafio para as instituições de educação superior, e neste caso, em cursos de formação de professores. Os debates contemporâneos sobre educação sinalizam a necessidade de processos formativos que sejam permeados de situações curriculares orientadas pela ação/reflexão/ação, pela contextualização, relação teoria e prática, interdisciplinaridade, indissociabilidade, ensino, pesquisa e extensão e sobretudo pela formação humana e cidadã.

Com o propósito de revisitar e interpretar o percurso da formação inicial do pedagogo na Universidade de Passo Fundo-RS (UPF), na relação com a política e práticas de extensão universitária, que aproximou do debate sobre e com Cidades Educadoras, desenvolvemos esse estudo com apoio a documentos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Pedagogia da UPF, o Orientador Curricular da Extensão da UPF (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias (FOREXT - 2006), a registros de aula e das práticasde extensão, bem como a obras que discutem o assunto.

As reflexões que ora pautamos trazem elementos acerca da formação inicial associadas ao curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, destacando sua proposta, em especial, a abordagem sobre Gestão da Educação em espaços escolares e não escolares, uma vez que essecampo do conhecimento mobilizou a imersão na pesquisa e extensão universitária e consequentemente estabeleceram as aproximações sobre e com cidades educadoras.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: PERCURSO, INTERROGAÇÕES E VIVÊNCIAS

A Pedagogia é uma das ciências mais novas no Brasil e estuda fenômenos da área da educação. Ao longo dos anos muitas foram as conquistas, obstáculos e avanços. O percurso é repleto de desafios de natureza epistemológica, política, legal e pedagógica, o que indica a necessidade de estudos contínuos para a ampliação das compreensões e qualificação dos processos formativos que colaborem para a qualidade educativa e, em especial, para o aperfeiçoamento da profissão docente.

De acordo com a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (1) no artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais: A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritasna BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores, citemos aqui alguns deles:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desdeo início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou docomponente curricular a ser ministrado;

Esses princípios deixam claro o quanto é importante os graduandos terem meios de construir sua identidade profissional considerando a amplitude da sua função na educação, quando o aluno ainda está nos primeiros semestres. Quando falamos em formação inicial dos professores, falamos de um tempo da formação desafiador. Logo no início do curso percebemos a enorme responsabilidade que envolve a profissão docente, mesmo não obtendo o reconhecimento que merecidamente a nós deveria ser atribuído, somos cada vez mais cobrados. A sociedade ao mesmo tempo em que parece não reconhecer o valor da classe, exige competência e eficiência máxima, talvez até para além do que nos cabe enquanto profissionais da educação. Iniciamos nossa trajetória já com diversas inquietações, afinal de contas, qual deveser o nosso papel na sociedade enquanto docentes? Como ser um professor que pensa, planeja eatua nos processos de formação humana e intelectual dos seus alunos? Como compartilhar o saber pedagógico de modo que os alunos compreendam e consigam construir seu conhecimento para ler e transformar o mundo? Como se manter em formação para continuar formando outros com compromisso e qualidade? Como levar o conhecimento para a sala de aula, mas também sair da sala em busca do conhecimento?

Como materializar a relação teoria/prática? Como aprender ser professor no exercício da profissão? Um turbilhão de questionamentos nos acompanham durante os anos da graduação. São eles que nos impulsionam a buscar, pesquisar, refletir com a intenção de ressignificar a prática pedagógica e consequentemente garantir qualidade, equidade e humanização nos processos educativos. Esse percurso formativo pode ser melhor compreendido na reflexão que Nóvoa (apud GENTILE, 2001) nos apresenta:

> A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão e como titular(formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objetode um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p. 14)

Nessa perspectiva é possível compreender a formação do ponto de vista das experiências que se constituem ao longo dos ciclos, acompanham a trajetória docente e acontecem nas diferentes vivências, sejam elas em ambientes escolares, ou espaços não formais, nas trocasentre pares, no coletivo e no individual, sendo a formação um processo próprio do sujeito. A proposta curricular do curso de Pedagogia da UPF mobiliza saberes e fazeres ancorados em uma perspectiva crítico-reflexiva como podemos observar em uma passagem do projeto pedagógico do curso (PPC, 2019):

> O curso de Pedagogia propõe-se a alicerçar pressupostos que atendam às exigências da formação humana na sociedade complexa e multicultural contemporânea, na qual o docente terá que desenvolver sua prática pedagógica com uma visão crítica de educação, abrindo caminhos para novas concepções e contribuindo com a formação de sujeitos capazes de atuar e transformar a realidade social (2019, p. 11).

Assim, compreende-se que a Pedagogia é uma área do conhecimento e da ação humanaque contempla, teoria e prática, dois pilares que demandam pesquisa, investigação, reflexão, comunicação, ligação entre os saberes e os fazeres os quais são requisitos essenciais para a formação profissional e humana. Desse modo, o curso apresenta três núcleos de formação: O núcleo de estudos de formação geral, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o núcleo de estudos integrados para enriquecimentocurricular. (Resolução CNE/CP nº 2, 1º de julho de 2015).

Nesse sentido, reafirma-se a relevância do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão na constituição da formação incial dos professores. É fundamental que durante a trajetória da graduação os acadêmicos com suas histórias, concepções e aportes teóricos, tenham oportunidades de atuar nos diversos espaços que a Pedagogia possibilita, construindo assim através dessas experiências a sua identidade profissional. De acordo com (PIMENTA, 1999):

> A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permaneçam significativas. (PIMENTA, 1999, p.18).

O processo de constituir-se professor precisa evidentemente ter esse contato com o "chãoda escola" e demais territórios que fazem parte da sua rede de atuação, percebendo as múltiplas realidades que o Pedagogo encontrará ao materializar seu ofício. Não basta somente ter conhecimentos científicos, é necessário saber a dimensão e o impacto que a sua formação pode ter nas pessoas e lugares, bem como na sociedade. O professor por si só é um agente com poder transformador e é primordial que esteja ciente da sua função social.

No PPC (2019, p.12), encontramos o perfil desejado para o pedagogo. Para a efetivação de um processo pedagógico que almeje tais intencionalidades, observa-se a necessidade de permanente formação dos professores que atuam no curso, bem como o compromisso institucional com um projeto pedagógico de formação docente, que entre outros aspectos, dialogue com a educação básica. O perfil, no documento, indica a decisão político-pedagógica, comforme a passagem a seguir:

> O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso, capacidade de gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares primando por práticas consequentes e competentes de planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como pela análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação, e de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológicdo campo educacional, em esferas escolares e não escolares. (PPC, 2012).

A formação de Pedagogos no curso de Pedagogia na UPF apresenta ramificação para a atuação em diferentes modalidades, como a docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio – modalidade Normal, organização e gestão de sistemas em instituições de ensino, em espaços educativos, socioeducativos, desdobramentos políticos educacionais, construção de políticas públicas, assessorias educacionais, gestão escolar, espaços não escolares, processos que visam a formação humana e em outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos. Simultaneamente, a possibilidade de atuação do pedagogo em espaços não escolares. Para maior adensamento formativo, neste campo, há uma disciplina com o foco em territórios educativos, que está associada a outras práticas curriculares.

Na proposta curricular há um conjunto de enfoques e organização de disciplinas que colaboram para a formação do pedagogo. Considerando a totalidade do processo

formativo, daremos ênfase aos componentes curriculares e situações de aprendizagem que mais nos mobilizaram e gestaram a razão deste escrito.

Partimos do pressuposto que todo processo pedagógico do curso de Pedagogia nos “toca”, nos constitui, mas a sensibilização, neste momento, está ancorada em três componentes curriculares do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, os quais formam uma tríade na medida em que se tornam responsáveis pela imersão do futuro Pedagogo(a) em diferentes espaços de atuação e congregam um novo sentido a jornada da graduação. São eles: Gestão e Organização da escola I e II, Experiência Pedagógica III (Gestão da escola e do sistema), Experiência Pedagógica V (Processos educativos em espaços não escolares) e por fim, Processos Educativos no Território. Vejamos as ementas das mesmas:

Gestão e organização da escola I (04 créditos, 3° semestre): Cartografia das políticas educacionais emergentes e da gestão da educação e da escola. Gestão democrática da educação e da escola (fundamentos, princípios, aportes legais). Representações da gestão democrática: planejamento participativo, conselho de classe, projeto político-pedagógico, conselho escolar, escolha de diretor, entidade estudantil, conselho municipal de educação, fórum municipal de educação). O sistema de organização e de gestão da escola: direção e coordenação pedagógica.

Gestão e Organização da Escola II (02 créditos, 4° semestre): Pressupostos da gestão financeira e de pessoas no âmbito da escola na perspectiva democrática. O trabalho pedagógico na gestão das escolas e secretarias municipais e coordenadorias de educação. Avaliação institucional e auto avaliação. Formação. Formação inicial e continuada de professores. Formação, carreira e sistemas de avaliação docente e dos gestores escolares. A prática como objeto de investigação docente.

Processos Educativos no Território (04 créditos, 7° semestre): Educação não formal como objeto de investigação e trabalho do pedagogo. Conceito de educação não formal. Campos e problemas da educação não formal no território. Fundamentos políticos, culturais, pedagógicos e didáticos da educação não formal. Identidade do pedagogo em espaços educativos não formais e os saberes necessários ao trabalho pedagógico. Análise e vivência de práticas pedagógicas de movimentos sociais, ONGs, políticas públicas, projetos sociais, empresas, cidades educadoras, educação integral, grupos organizados da sociedade civil e outros.

Experiência Pedagógica III - Gestão da escola e do sistema (02 créditos, 3° semestre): Vivência e estudo dos contextos educativos/formativos no campo da gestão e das práticas pedagógicas e profissionais dos grupos dinamizadores. Elaboração de um portfólio que represente experiências escolares no campo da gestão. Imersão em grupos de pesquisa e extensão relacionados à gestão da educação e da escola. Interlocução com o grupo de pesquisa e de extensão em Políticas e gestão da Educação e com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU).

Experiência Pedagógica IV - Trabalho docente e formação de professores (créditos:02, 4° semestre): Vivência e estudo das instituições de educação/formação de nível médio - modalidade Normal (PPP, estruturas/atividades educativas/formativas). Monitorias, docência compartilhada, imersão em programas de formação continuada no âmbito da extensão, da pesquisa e das escolas. Participação em atividades de extensão promovidas pelo Centro Regional de Educação (CRE) em diferentes espaços de ensino. Interlocução com o Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais.

Essas e as demais disciplinas do curso são transversalizadas por temáticas integradoras, por categorias basilares da formação do pedagogo, pela pesquisa e extensão. As propostas das disciplinas permitem pensar e dialogar com diferentes territórios, com questões problematizadoras e concepções epistemológicas, assim como constituir aprendizagens que colocam a prática como objeto de reflexão. Ou seja, passamos a estudar e refletir a prática, as experiências à luz dos pressupostos teóricos. É importante ressaltar que esse movimento é cíclico, nos forma e nos transforma; nos retira da consciência ingênua e nos impulsiona para consciência crítica.

Segundo PIMENTA (1999), a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Logo, pensar a formação docente inicial, implica pensar um projeto onde formação inicial e contínua estejam juntas. ZEICHNER (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Constata-se pela abordagem teórico-metodológica das disciplinas destacadas, a transversalização de princípios da gestão democrática, a participação efetiva, o diálogo, o espaço de fala, escuta, as reflexões e discussões levantadas pelos acadêmicos ao estudar as teorias, se faziam presente em cada aula. Podemos dizer, que mediante as disciplinas tivemos a oportunidade de viver na prática tais princípios, já que ao mesmo tempo em que mencionávamos conceitos e teorias, experienciamos através de diferentes recursos metodológicos o exercício da democracia. Essa vivência envolveu a construção coletiva da proposta de trabalho, a participação em eventos relacionados aos temas trabalhados, diálogos com diferentes segmentos da área de atuação do Pedagogo e a sistematização das aprendizagens. Não fizemos uma breve passagem pelos conhecimentos, mas nos apropriamos deles ao fazer a imersão tanto na dimensão teórica como prática.

Considerando as reflexões sobre o percurso formativo desenvolveremos algumas relexões e interpretações acerca da extensão no currículo que responde pela formação inicial do pedagogo. A extensão é um caminho inseparável do ensino, na medida em que fortalece a trajetória de formação e mantem o currículo vivo, ativo, transformador, tornando profissionais da educação capazes de exercer a docência com excelência e um olhar plural da sociedade que vivemos.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E CIDADE EDUCADORA

A extensão como experiência formativa impulsiona diversas reflexões e práticas nos currículos da educação superior, em especial, na formação de professores. Nos múltiplos movimentos, a extensão universitária superou seu lugar secundarizado e a concepção tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais), como consta no Plano Nacional de Extensão Universitária passando a constituir seu marco epistemológico nos projetos pedagógicos e propostas curriculares das instituições de ensino superior, apesar das dificuldades e limites.

A extensão universitária, de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001, p, 02), é compreendida como "atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade. A Política Nacional de Extensão Universitária [1](2012) complementa essa concepção observando que é um processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.

A extensão tem o poder de aliar ensino e pesquisa em prol das necessidades da região onde está inserida, fortalecendo a relação da universidade com a sociedade pelas suas práticas concretizadas, a qual impulsiona o crescimento dos alunos, uma vez que os mesmos por meio da extensão vivenciam experiências enriquecedoras no seu processo de ensino-aprendizagem. O ato de criação da extensão é uma ação pedagógica dialógica, ela se torna um caminho de mão dupla da universidade com a comunidade e vice e versa. Na dimensão educativa a extensão oferece oportunidade de construção de conhecimento da sala de aula na comunidade, pensando processos educativos e promovendo experiências para aprender na prática nos desafiando a uma dimensão de transformação social, uma pedagogia que vai ao encontro da comunidade de maneira emancipadora, compartilhando conhecimentos e libertando a sociedade para a busca de seus direitos na cidade. Além de que protagoniza o aluno, potencializa a formação integral e a autonomia, dando ênfase a ação nos diferentes territórios.

Calderón (2007, p. 63), traduz e caracteriza a extensão em sete dimensões: *dimensão ética* – espaços de participação; *dimensão formadora* – espaços para vivência e concretude a valores democráticos que favoreçam o respeito aos direitos humanos, a transparência das ações governamentais e a construção de uma sociedade inclusiva; *dimensão acadêmica* - ação sistemática geradora de conhecimentos e da vivência cidadã; *dimensão didático-*

---

1. O Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. Disponível em:<https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>.

pedagógica – produção de recursos didático-pedagógicos para a formação do educando; *dimensão estratégica* – a extensão possibilita às IES a interlocução com atores do Poder Público e da sociedade civil; *dimensão cooperadora* – contribui para potencializar as forças da sociedade, por meio de parcerias, cooperando e fortalecendo as iniciativas; *dimensão acolhedora* – espaço para o acolhimento da diferença, da compreensão mútua e do trabalho cooperativo.

Tais dimensões são colocadas como caminho para percorrer, especialmente, quando abordamos a extensão enquanto experiência formativa nos currículos de formação profissional , neste caso, de docentes.

Muitos esforços no percurso da Universidade de Passo Fundo foram agregados para cumprir, desde sua origem, o compromisso com a comunidade regional. Conforme a Política de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF (2017), as diretrizes orientadoras da extensão estão pautadas na interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante e transformação social.

A curricularização da extensão se faz importante porque permite a visualização por diferentes atores da comunidade acadêmica além do fato de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, desafia os estudantes a associarem os saberes da ciência com os saberes da empiria, percebidos e capturados em diferentes espaços e tempos de aprendizagem, não sendo reduzida a um número de créditos. De acordo com a Política de Extensão e Assuntos Comunitários da UPF (2017) curricularização da extensão tem como objetivos:

> - Promover a formação integral do estudante a partir de uma proposta curricular indissociável que oportunize a vivência e o reconhecimento de outras realidades sociais, a identificação do profissional em formação com um projeto de sociedade e de mundo, o reconhecimento da construção epistemológica significativa e a construção da identidade cidadã.
> - Identificar temas emergentes das situações vividas no encontro com a comunidade, suas realidades e demandas, as quais poderão se traduzir em produção de novos conhecimentos.
> - Consolidar a vocação comunitária da UPF, tornando a instituição cada vez mais reconhecida perante a sociedade. (2017, p. 29-30)

Ressaltamos a importância do trabalho pedagógico, em ação, para curricularizar a extensão. Foi no curso da Pedagogia da UPF que nos inquietamos com os saberes da ciência, com as provocações reflexivas, com o domínio de conteúdo dos professores e com as interrogações sobre o mundo vivido, com especial atenção, aos processos de gestão da educação em espaços escolares e não escolares que aguçaram os nossos sentidos de querer conhecer, querer fazer, querer transformar.

Em estratégias das disciplinas de Gestão e Organização da Escola e Experiência Pedagógica, tivemos o encontro com a realidade desse campo do conhecimento. Entre

outras situações de aprendizagem, ouvimos relatos do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE) e especificamente do projeto de extensão Gestão da Educação: o feito, o necessário e o possível, que socializa conhecimentos sobre políticas educacionais e gestão da escola. Tem em sua natureza a gestão democrática orientada pela participação e diálogo, proporcionando a oportunidade de trocas de experiência entre acadêmicos, mestres, doutores, gestores da educação básica da região, entre outros. O Grupo com seu percurso abastece e qualifica a proposta de formação do pedagogo neste campo do conhecimento, a partir da extensão e da pesquisa.

Integramos o Grupo, para além de situações de sala de aula. Desenvolvemos experiências que tornaram as teorias "vivas", escutamos a escola de educação básica pelas vozes dos professores e gestores, tematizamos perguntas em processos de investigação, aprendemos com o mundo real dos sistemas e escolas. O "dia seguinte", não foi o mesmo e assim não mais fomos as mesmas, nos transformamos. Essa experiência formativa pode ser traduzida pelas contribuições de Larossa (2016) ao afirmar que é algo que nos toca e nos transforma, ou seja, algo que nos move, nos desperta. Com a experiência de alunas e também de extensionistas aproximamos as discussões em sala de aula com as falas e práticas dos integrantes do GPEPGE, muitos solitários nos endereços das escolas e distantes de oportunidades de formação continuada. Fomos sensibilizadas e atravessadas pelo desejo de mudar o mundo, a partir do nosso lugar, passamos a nos entender como sujeitos inconclusos e querendo sempre mais. As palavras de Larossa, explicitam essa formação:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar- nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LAROSSA, 2016, p. 143)

Neste percurso de experiências formativas, outras práticas pedagógicas associadas à extensão do GPEPGE e enfoques do curso, criaram desejos para a aproximação da temática das cidades educadoras. Nas salas temáticas [2]momentos de formação continuada, acadêmicos, docentes do curso e da educação básica apresentaram interrogações sobre o compromisso do currículo escolar com o território. Quais os diálogos que temos sobre e com a cidade? A cidade educa? Que cidade temos e queremos? Principiamos na temática Cidades Educadoras e outras questões foram esparramadas nas aulas, nas reuniões, nos corredores, em eventos, enfim, em diferentes espaços. Despertadas pelo processo de

2. As salas temáticas são um momento de formação continuada que reafirmam o trabalho coletivo e a mobilização dos sujeitos que, comprometidamente, em diferentes endereços protagonizam e buscam a qualidade e humanização na educação básica.

formação continuada que tinha sido feito de forma consistente e reflexiva, com ênfase à participação dos professores e gestores das escolas municipais de Soledade-RS [3] fomos mobilizadas enquanto acadêmicas para conhecer e fazer parte de atividades do Programa UniverCidade Educadora[4], que nos oportunizou ter acesso ao processo de adesão de Soledade/RS à Associação Internacional das Cidades Educadoras e ao II Encontro sobre Cidades Educadoras e Inteligentes realizado no referido município.

Nosso primeiro diálogo, como acadêmicas, sobre e com Cidades Educadoras foi efetivado pelas experiências na extensão. Possibilitou, mesmo que de modo principiante, estudos sobre Cidades Educadoras, reflexões sobre o papel do pedagogo nos processos educativos da cidade e permitiu conhecer práticas da gestão e da cidade de Soledade que embasaram o reconhecimento para tornar-se Cidade Educadora. Simultaneamente, aguçamos a expectativa de no sétimo semestre do curso, ter o enfoque sobre Cidades Educadoras por intermédio da disciplina Processos Educativos no Território.

Compreendemos os espaços das cidades como territórios educativos e os sujeitos como agentes pedagógicos. Na cidade há efervescência de questões para pesquisa que remetem à saltos qualitativos para o bem viver da população. Observa-se também a necessidade de constituir políticas públicas que garantam o direito à cidade. Para David Harvey O direito à cidade é [...] muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade de acordo com nossos mais profundos desejos (2014, p. 28).

Essa experiência formativa na extensão sobre Cidades Educadoras nos proporcionou olhares diferentes para a cidade. Hoje, por onde andamos, olhamos diferentemente. Percebemos o quanto não víamos a cidade e o quanto podemos aprender com e no território. Notamos também, a distinção de uma cidade que assumiu o seu papel como educadora e de um processo de gestão pública que tem como núcleo basilar pensar, debater, fazer e avaliar a cidade com a cidade. Para municípios que em seus pormenores ainda não compreendem suas potencialidades como território educador, contudo, acreditamos em um efeito dominó, pois no Brasil de acordo com Associação Internacional das Cidades Educadoras - 2021 (AICE), 22 Cidades Educadoras[5], destas, 10 no Rio Grande do Sul.

Nossa experiência acadêmica no processo de formação inicial do pedagogo, vivido até esse momento, reafirmou a extensão universitária, como potencializadora do ensino e mobilizadora de interrogações para a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas que poderão ser efetivadas nos diferentes territórios educativos.

---

3. Cidade Educadora do Norte do Rio Grande do Sul e da região de abrangência da Universidade de Passo Fundo.
4. O programa UniverCidade Educadora é uma iniciativa da Universidade de Passo Fundo (UPF), filiado ao movimento das Cidades Educadoras, que nasceu do desafio de pensar a cidade como território educativo.
5. Disponível: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/> Acesso em: <05/03/2021>

CONCLUSÃO

Compreendemos que a formação inicial do professor é um dos tempos mais importantes da trajetória docente, é nesse percurso que se agregam princípios pedagógicos que contribuirão para a imersão na docência em sua totalidade. Para a efetivação da proposta curricular que congrega objetivos, princípios, um conjunto de disciplinas e uma organização metodológica torna-se fundamental a formação continuada dos docentes formadores para que de fato aconteça a transposição das ideias para a vivencia na formação dos futuros professores.

Nesse movimento, o currículo transversalizado e fortalecido pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, adensa vivacidade, interrogações, experiências formativas, os saberes mobilizam os acadêmicos nos diferentes tempos e espaços, favorecendo uma formação ampla capaz de pensar e fazer processos educativos para além dos muros da escola.

Na trajetória formativa ao estar sendo Pedagogo, a aproximação e participação na extensão universitária, em programas e projetos que tematizam as políticas educacionais e os espaços educativos não formais, oportunizaram diálogos e interpretações teórico-práticas com e sobre Cidades Educadoras.

Nesse encontro curricular do processo de formação inicial com a Cidade Educadora, via práticas de extensão universitária, nos mobiliza a "enxergar" a indissociabilidade da escola com a cidade, a participação da população no pensar, fazer e avaliar a cidade e a cidade como território de aprendizagem.

A formação docente e as cidades são inconclusos, se movimentam, se fazem e se refazem pelos múltiplos tensionamentos, aspectos histórico-culturais e desafios do cotidiano vivido, assim como pelas constantes reflexões sobre ser professor e ser território educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019- pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res- cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CALDERÓN. Adolfo Ignácio (coord). **Educação Superior: construindo a extensão universiárianas IES particulares.** São Paulo: Editora Xamã, 2007.

CASTILHO. Sylvia Amélia Giraldi. ***A formação do perfil do professor do século XXI.*** **Centro Universitário Católico Salesiano**. Curso de Pós-Graduação "Latu-Sensu" em metodologia do Ensino Superior. Lins-São Paulo, 2009, p. 19.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS - FOREXT. **A extensão nas universidades e instituiçõesde ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológico.** Recife: Fasa Editora, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU / MEC **Plano Nacional de Extensão Universitária Edição AtualizadaBrasil 2000 / 2001.** Disponível em <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em:20 jul. 2020.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica,2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividades docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Pedagogia (L). **Projeto Pedagógico de Curso – PPC.** Carazinho/RS. V. 5. 2019. Acesso em: 24 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Políticas de Extensão e Assuntos Comunitários.** PassoFundo: UPF Editora.

CAPÍTULO 24

DA CÉDULA DE 200 REAIS AO NICHO E HABITAT: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Andiara Aparecida Sousa
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras – MG
http://lattes.cnpq.br/2713935812756511

Richard Lima Rezende
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras – MG
http://lattes.cnpq.br/6210880381030158

Antonio Fernandes Nascimento Junior
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras – MG
http://lattes.cnpq.br/4118824759380642

RESUMO: Este trabalho consistiu em analisar e refletir sobre uma prática pedagógica para o ensino de nicho e habitat. Para isso, utilizamos das falas dos sujeitos que participaram da pesquisa ao comentarem sobre a prática em questão, em que a partir do método de categorização de falas buscamos entender quais as ideias mais frequentes neste grupo. Com isso, reconhecemos que os participantes destacaram o diálogo entre os professores, a problematização como estratégia pedagógica e a cédula de 200 reais como recurso pedagógico interessante. A partir da discussão concluímos que este tipo de prática foi positivamente avaliado pelos participantes, o que se aproxima dos ideais da educação defendida pelo educador Paulo Freire.
PALAVRAS-CHAVE: Diálogo, problematização, recurso pedagógico.

FROM THE 200 REAIS BANKNOTE TO THE NICHO AND HABITAT: ANALYSIS OF A DIALOGICAL PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This work consisted of analyzing and reflecting on a pedagogical practice for teaching niche and habitat. For this, we used the speeches of the subjects who participated in the research when commenting on the practice in question, in which, based on the method of categorizing speeches, we sought to understand which ideas were most frequent in this group. With that, we recognize that the participants highlighted the dialogue between the teachers, the problematization as a pedagogical strategy and the 200 reais bill as an interesting pedagogical resource. From the discussion we conclude that this type of practice was positively evaluated by the participants, which is close to the ideals of the education defended by the educator Paulo Freire.
KEYWORDS: Dialogue, problematization, pedagogical resource.

1 I INTRODUÇÃO

Conceitos oriundos da ciência Ecologia podem proporcionar aos estudantes compreenderem impactos advindos das práticas humanas que afetam a permanência da vida nos ambientes naturais. Como exemplos podemos citar as queimadas em vários biomas, derramamento de óleo em ambientes litorâneos, desmatamentos e rompimento de barragens. Além disso, o estudo de conceitos como nicho e habitat podem contribuir para o aprendizado da evolução biológica. Sobre este primeiro conceito, que engloba a ideia deste segundo, Machado (2015) entende que o ensino de nicho ecológico se encontra com problemas, uma vez que o conceito se apresenta com alto grau de abstração.

A abstração dos conceitos biológicos se torna um problema maior quando o ensino de biologia passa a se reduzir à memorização destes, em que a biologia se encerra em si mesma e o aprendizado passa a ser mecânico (KRASILCHIK, 2004). Esta é uma característica marcante do modelo de ensino tradicional que se baseia na exposição do conteúdo a ser aprendido e sua memorização. Um ensino extremamente mecânico e que o educador Paulo Freire tanto criticou ao propor, em resposta, sua educação humanizadora e problematizadora.

Neste tipo de educação, o diálogo entre os personagens, professor e aluno e alunos entre alunos, é fundamental na construção do conhecimento e da humanidade nos estudantes. Outro aspecto importante na proposta de educação de Paulo Freire é o destaque dado à problematização da realidade como ponto de partida, em que os estudantes, juntamente ao professor, partem da prática social, refletem, debatem, problematizam e depois, retornam a ela com o conhecimento aprendido para poder atuar e transformá-la (FREIRE, 2011; BERBEL, 1998). A problematização da realidade, portanto, exige que os estudantes questionem elementos da realidade para construírem o conceito, não o contrário. Um caminho para se fazer isto é partir de objetos comuns e de conhecimento dos estudantes, assim como de elementos artísticos.

Arte é um tipo de conhecimento que está intimamente ligado à prática humana, como música, cinema, poesia, fotografia e etc. Diferente do conhecimento científico que se apresenta altamente racionalizado, técnico e que busca desprezar fantasias, sonhos e a subjetividade de quem o produz, a arte não é produzida para corresponder a um determinado fim ou ser útil à solução de algum problema ou questão. Contudo, Rangel e Rojas (2014) defendem que ambos os conhecimentos devem ser aliados na formação de professores e estudantes, uma vez que o conhecimento, segundo as autoras, é global. Nesse sentido, Ferreira (2012) entende que tanto a arte quanto a ciência devem fazer parte do ensino e aprendizagem, pois ambos estão inseridos no contexto de vida dos estudantes e influenciam a maneira como concebem o mundo e como pensam sobre si mesmos.

Partindo disso, entendemos que propostas que busquem alterar o quadro de ensino tradicional são fundamentais. Ainda, defendemos que para uma educação humanizadora

é preciso considerar a importância de se aliar a arte ao conhecimento científico, e isso faz com que voltemos nosso olhar para a formação dos professores que vão mediar tal processo. Essa atenção deve ser considerada partindo do fato de que a formação de professores se encontra dicotomizada, em que o conhecimento científico, neste caso, encontra-se desvinculado do conhecimento pedagógico. Assim, Libâneo (2015) afirma que ao rejeitar o papel do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor não proporcionará ao estudante construir o conhecimento científico em questão a partir de um processo investigativo e histórico, mas somente pelo produto final, que é o conceito em si.

Levando em consideração as questões discutidas até então, este trabalho tem o objetivo de analisar uma prática pedagógica para o ensino dos conceitos de nicho e habitat a partir da problematização e da arte através do olhar de nove sujeitos que participaram da pesquisa.

2 | DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi elaborado durante a disciplina Abordagem em Ciência, Tecnologia, Ambiente e Sociedade (CTSA), que faz parte do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A disciplina tem como principal objetivo apresentar as origens sócio-históricas do movimento CTSA e sua participação no âmbito de ensino e pesquisa de Ciências no Brasil. Como parte da disciplina, foi proposta pelo docente responsável a atividade de construção de uma aula com enfoque CTSA, onde anteriormente a realização das aulas, os alunos puderam discutir por videoconferência a proposta antes de sua realização, assim, houve colaboração do professor e dos alunos matriculados na disciplina em todas as aulas desenvolvidas. Com a atual conjuntura de ensino em período de isolamento social, a aula foi realizada através de videoconferência entre os alunos, sendo a aula aqui demonstrada feita através de um serviço de comunicação da internet chamado Google Meet.

A aula iniciou- se através de uma videoconferência com uma conversa entre os docentes, onde se colocaram como amigos, em que uma amiga apresentou uma dúvida a respeito do animal presente na cédula de 200 reais e gostaria de saber o motivo pelo qual o animal escolhido era um animal reconhecido por ela como um cão. Assim, essa amiga fez a ligação para um amigo professor de Ciências e Biologia, onde aconteceu uma breve observação da cédula enquanto dialogavam e, ao longo da problematização, foram apresentadas características do lobo guará por meio de imagens que o professor tinha e mostrou a essa amiga. Assim, de acordo com que iam discutindo sobre a vida e características do animal, elementos do nicho e do habitat foram sendo destacados, de modo que ao final da conversa o professor reuniu-os e construiu com a amiga que tais elementos compunham dois conceitos, nicho e habitat. Com isso, o professor apresentou alguns outros animais (ema, tamanduá-bandeira e tatu) que fazem parte do ambiente

cerrado com uma música de fundo que também se remete ao bioma e finalizaram a conversa pela videoconferência.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho se enquadra em uma pesquisa de cunho qualitativo. A análise da prática pedagógica descrita no tópico anterior foi realizada a partir da fala de nove sujeitos que foram convocados a comentar sobre o acontecimento de forma livre, onde um aspecto que deve ser ressaltado é que apesar da aula ter sido realizada para apresentar os conceitos de habitat e nicho, os comentários dos indivíduos tiveram foco na forma com que foram apresentados tais conceitos, fato ocorrido possivelmente pela preocupação em conhecer formas de ensino. A prática pedagógica foi disponibilizada pela plataforma Youtube e compartilhada na plataforma do Facebook, onde os comentários foram compartilhados.

Os participantes são sujeitos que não pertencem a uma turma de uma determinada disciplina e nem mesmo fazem parte ou cursaram o mesmo curso de graduação/pós-graduação. Não houve exigência do formato da escrita e as falas foram coletadas e analisadas pela análise de conteúdo, em que o método de categorização de falas, proposto por Minayo e Deslandes (2016), foi utilizado para reconhecer as ideias mais frequentes neste grupo de sujeitos que avaliou a prática pedagógica em questão e agrupá-las em categorias que serão discutidas no tópico seguinte.

Os envolvidos com a pesquisa foram nomeados com a letra P seguida de um número (P1, P2 … P9) de modo a não expor a identidade de cada um. Como forma de enriquecer a discussão, traremos algumas falas para dialogar com o referencial teórico adotado.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das falas dos envolvidos as mesmas foram agrupadas em três categorias, que serão descritas no quadro a seguir:

Categoria	Descrição	Frequência	Ocorrência
A importância do diálogo entre os professores ser claro e instigador	Nesta categoria os participantes destacaram a importância do diálogo entre os professores contribuir para o aprendizado de maneira clara e instigadora	6	P1, P4, P6, P7, P8, P9
O uso da problematização	Aqui os participantes destacaram o uso da problematização na aula em questão	3	P3, P7, P8
A nota de 200 reais como recurso pedagógico	Nesta categoria os participantes citaram a utilização da nota de 200 reais como um interessante recurso pedagógico	3	P3, P4, P7

Quadro 1: Descrição das categorias

As avaliações foram trazidas com recorte dos comentários, onde as falas mais frequentes fundamentaram as questões que serão aqui discutidas. Em sua maioria, as avaliações foram semelhantes, embora cada uma apresente especificidades dadas possivelmente pelo fato de que cada estudante trouxe suas experiências com histórias distintas, o que o influencia como sujeito e como profissional em sua individualidade.

Todos os mestrandos trouxeram conceitos que nos auxiliaram na realização da discussão de temas relevantes como a importância do diálogo entre os professores, a importância da problematização como estratégia pedagógica e a importância do uso de objetos cotidianos como recurso pedagógico para o ensino.

Assim, pode-se observar nas falas dos participantes, destacadas abaixo, a questão evidenciada a respeito do diálogo entre os personagens e que se encontra consoante às ideias do educador Paulo Freire (2011), que partem principalmente da construção do conhecimento por meio do diálogo entre os homens e mulheres. Nesse sentido, tendo o diálogo como aspecto importante representado na fala dos envolvidos com a pesquisa, pode proporcionar aos estudantes um aprendizado dialógico que possibilite de forma mais efetiva o estabelecimento de uma educação humanizadora defendida por Paulo Freire. Isso, claro, se o diálogo os envolver enquanto protagonistas também no processo de ensino e aprendizagem.

P1: "...o diálogo entre os participantes possibilitou o desenvolvimento dos conceitos de nicho e habitat com muita naturalidade…"
P4: "...Pontos fortes a serem ressaltados é que o diálogo entre os colegas…"
P6: "...Bom diálogo entre os personagens, isso instiga a assistir a aula…"
P7: "...parabéns pelo diálogo, foi muito divertido e significativo ao abordar o conteúdo de uma forma dinâmica e com uma forma simples de dizer…"

Outro ponto encontrado nas falas dos participantes, que estão citadas abaixo deste parágrafo, é a respeito da problematização como estratégia pedagógica que, segundo Venturelli (1997), também apoiado em conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, entende que o resgate da necessidade de trazer o aluno como parte essencial do ensino passa a ser agente de transformação. Berbel (1998) entende que na problematização os estudantes partem da prática social, a refletem e, posteriormente, retornam à prática social com um repertório crítico, possibilitando, assim, transformações na sociedade. Sendo assim, trabalhar com a problematização pode ser um meio interessante para se pensar e refletir os impactos antrópicos sobre a permanência da vida nos ambientes, uma vez que neste processo o aluno passa a entender o nicho e o habitat dos seres vivos com um olhar crítico.

P3: “Como foi proposto a maneira como foi conduzida a aula foi importante pois pode gerar vários conhecimentos através de problematizações…”
P7: “Esse vídeo também faz pensar que o ensino de conceitos pode acontecer em forma de diálogo com os alunos, conhecendo o lugar em que eles vivem, a sua região, para problematizá-la”
P8: “O uso dos questionamentos te leva a pensar…”

O uso de objetos do cotidiano como recursos pedagógicos foi à terceira categoria levantada ao analisar a fala dos participantes, já que por este caminho pode facilitar a compreensão e o interesse dos estudantes, uma vez que aproxima o ensino dos elementos da realidade em que estão inseridos. Dessa forma, faz com que o conceito apresentado tome forma e significado para o estudante. Assim, foi apontado pelos participantes como o uso da imagem da cédula de 200 reais enriqueceu e facilitou a introdução dos conceitos desejados na aula. Segundo Kimura (2010), um fator importante quando planejada a ação pedagógica é que tal ação deve ser estudada em sua totalidade para se tornar efetiva, com isso, com planejamento e clareza no objetivo da aula, vários elementos da realidade podem se tornar objetos de aprendizado de conceitos científicos. Abaixo, segue as falas dos participantes a respeito do uso do recurso aqui discutido:

P3: “...temas legais discutindo sobre uma imagem que estampa a nova cedula de 200 reais…”
P4: “A temática abordada foi muito interessante visto que tem sido bastante difundido a figura do lobo guará na nova cédula de 200 reais…”
P6: “A dupla trouxe uma questão recente sobre a nota de 200,00...”

Foram observadas na fala dos participantes P2 e P5 questões diferentes das citadas e que apresentam relevância, trazendo o fato da aula estar disponibilizada em uma plataforma pública de internet permitir maior acesso e também é citada a instigação que estimula a imaginação dos envolvidos com a aula.

P2: “A aula deles inclusive disponivel por youtube facilitou observar a liberdade da informação …”
P5: “São propostas interessantes que conduzem o ouvinte a uma imaginação bem fértil, pois quando você reproduz outro personagem ou outro cenário, você é capaz de desenvolver no outro, a mais pura forma de imaginação e capacidades de criatividade.”

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir-se que propostas pedagógicas que busquem promover instâncias dialógicas são reconhecidas e corroboram com o modelo de educação humanizadora de Paulo Freire. Isso porque também existe o aspecto problematizador da prática pedagógica em questão que contribui para questionar a realidade, possibilitando a reflexão sistematizada de seus elementos.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio financeiro das agências CAPES, CNPq e FAPEMIG.

REFERÊNCIAS

Berbel, N. A. N. (1998). **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 2, p. 139-154.

Freire, P. (2011) **Pedagogia do oprimido.** rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 95-101.

Kimura, S. (2010) **Geografia no ensino básico:** Questões e propostas.2. Ed. São Paulo: Contexto.

Krasilchik, M. (2004) **Prática de ensino de biologia.** Edusp.

Libâneo, J. C. (2015) **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650.

Machado, R. F. (2015) **Usando o jogo eletrônico educacional Calangos em sala de aula para ensinar sobre nicho ecológico.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Feira de Santana, Salvador.

Minayo, M. C. S; Deslandes, S. F; Gomes, R. (2016) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade.

Rangel, M; Rojas, A. A. (2014) **Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2.

Gramsci, A. (2002) **Cadernos do cárcere – Literatura.** Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

Venturelli, J. (1997) **Educación médica:** nuevos enfoques, metas y métodos. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.

CAPÍTULO 25

A NOÇÃO DE TRAVESSIA COMO DIALÉTICA CONCEITUAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Vagno Emygdio Machado Dias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Poços de Caldas – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1362568409116110

RESUMO: O artigo analisa o sentido que se atribui à noção de *travessia* em educação. A noção de *travessia* pressupõe que a integração entre formação geral e ensino profissional é o único caminho possível, necessário e provisório, na construção da sociedade socialista. Os defensores da *travessia* postulam, sob o contexto da sociedade capitalista, a construção do socialismo, mediado pelo ensino profissional. O objetivo aqui é apresentar uma reflexão do conceito de dialética e história em Gramsci e o papel da educação na transformação social, discutindo as possibilidades e os limites de construção de uma nova ordem social.
PALAVRAS-CHAVE: Travessia, Dialética, Educação.

THE NOTION OF CROSSING AS CONCEPTUAL DIALECTICS

ABSTRACT: The article analyzes the meaning attributed to the notion of crossing in education. The notion of crossing presupposes that the integration between general education and professional education is the only possible, necessary, and provisional way in the construction of socialist society. The proponents of the crossing postulate, under the context of capitalist society, the construction of socialism, mediated by professional education. The objective here is to present a reflection on the concept of dialectic and history in Gramsci and the role of education in social transformation, discussing the possibilities and limits of building a new social order.
KEYWORDS: Crossing, Dialectics, Education.

PRIMEIRA PARTE – A DIALÉTICA NA TRAVESSIA

A palavra *travessia* aparece na literatura da Educação Profissional e Tecnológica justificando o ensino profissional e se adequando tanto às exigências do mercado de trabalho quanto às mais amplas do mundo do trabalho, como único caminho, necessário e provisório, para a construção da sociedade socialista. Esta noção de travessia é justificada com base na dialética marxista e no processo histórico com o fim de "providenciar", sob o contexto da sociedade capitalista, mediada pela *educação integrada*, a construção do socialismo.

A *Educação Integrada* ou *Ensino Médio Integrado* (Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada com o Ensino Médio na Modalidade Integrada) apresentada no *Documento Base* (2007) representaria um momento na esfera educacional de transição, de média e longa duração, em direção a um novo patamar de ensino, o que obviamente é

verdadeiro já que o objetivo final nunca está realmente no meio do caminho, apenas no fim almejado, por isso tem de ser de fato transitório. Dessa forma, o que se insere na educação integrada é a possibilidade histórica de associar a formação geral ao ensino profissional, e fazer a transição para uma educação politécnica. Nesse sentido, não sendo a educação integrada realmente politécnica, não se pode garantir uma formação geral e plena para todos, nem uma escola única do trabalho e nem uma formação omnilateral, que somente seria possível, como dizem, numa sociedade pós-capitalista, depois do período da transição. Se esse fosse realmente o objetivo estar-se-ia garantindo uma ampla formação tecnológica, associada a uma ampla formação geral, de todo o sistema de ensino brasileiro, e seria de fato educação politécnica/omnilateral, rompendo com a dualidade escolar. No caso se reconhece que não se trata de uma educação socialista. Todavia, acontece que a travessia é enfatizada como "meio termo", uma maneira viável, na verdade, mais um acordo ou mesmo uma concessão à burguesia, que, sob um determinado contexto desfavorável, como desemprego, jovens ociosos, "dura realidade socioeconômica do país" etc., configurar-se-ia uma saída viável. Assim, o que se denomina de escola politécnica continua sendo apenas escola profissional, adicionada uma pitada de formação geral, que por desventura tem aberto brechas à sua depravação.

Essa reflexão sobre a travessia como algo transitório requer que, ao sinalizar em determinado objetivo, tenham sido calculados com alguma precisão histórica os meios necessários para se alcançar o resultado planejado, mesmo que o devir histórico seja indefinido. O Decreto nº 5.154/2004 que estabelece a educação integrada é na verdade uma profunda reforma do ensino profissional, a criação de um curso técnico integrado de nível médio, ou seja, a reforma proposta pelo decreto não é a reforma do ensino médio, mas do ensino profissional. Assim, é até compreensível ou plausível que a preparação profissional seja uma necessidade imperiosa da realidade, mas não a atrelada/integrada ao ensino médio. Por conseguinte, se a *educação integrada,* segundo nossa tese, não se confunde com o *ensino médio, unitário e politécnico*, o problema é a distorção do pressuposto radical ao afirmar que a conjuntura econômica exige uma intervenção escolar profissionalizante. Em todo caso, a travessia se converte em demagogia porque conclui que a escola somente é inteiramente progressista numa sociedade socialista, não mais capitalista, cuja consequência é afirmar que numa sociedade capitalista cabe apenas uma educação integrada, reconhecendo que a educação integrada oferece e representa apenas o gérmen da educação socialista.

Nessa perspectiva assume-se mecanicamente a tese da oposição profissionalizante como parte integrante da antítese socialista, da educação omnilateral e da formação pelo trabalho. A travessia toma o ensino profissionalizante como fundamento da educação politécnica. Não é compreensível o argumento de que os filhos da classe operária devem precocemente se preparar para o mercado de trabalho quando cresce o desemprego e o exército industrial de reserva de pessoas adultas. O que a realidade impõe em termos

de educação e formação deve ser analisado com cautela e profundidade, antes de se pronunciar o dever ético e político da educação.

> Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade.
>
> [...] O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os ***germens*** de sua construção (Saviani, 1997). [...]. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2006).

A travessia acredita na unitariedade do trabalho com a profissionalização precoce de jovens e adolescentes. É preciso, mesmo reconhecendo a contradição inerente da realidade, problematizar a possibilidade dar passos à frente em direção a outra "realidade" que, aliás, parece mais um projeto utópico, realizável no futuro, ou seja, se realmente leva à emancipação humana ou se permite a conservação social. Assim, a emancipação humana não permite *a priori* concessões essenciais em sua bandeira de luta, ao contrário, exige uma resistência intransigente que vai permitir uma efetiva luta pela emancipação e humanização, em direção ao fim da exploração de classes. Segundo Moura, "a questão fundamental que se coloca é: é possível dar passos nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do nosso país?" (MOURA, 2013, p. 707).

Com efeito, realmente não há forma de se chegar ao socialismo sem o confronto contínuo e cotidiano, devendo-se tratar sempre de uma travessia. A travessia como todo percurso deveria partir, certamente, do momento histórico real e não existem duas estradas, pois a realidade é única e o caminho sempre sinuoso e espinhoso. A sociedade capitalista é uma totalidade e sua existência dualista é apenas um momento de abstração, um recurso didático de compreensão ou uma consequência prática. Apenas do ponto de vista metodológico é possível afirmar a existência dualista da sociedade, pois não há possibilidade de propostas de superação social que não combatam a unitário sistema do capital. É perfeitamente correto, por outro lado, afirmar que as classes sociais e a educação são dualistas e que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas, mas não mecanicamente como se antevê, já que a contradição, fruto da unitariedade

(não unicidade), é parte inerente do movimento histórico. Assim, a travessia somente faz sentido se a dialética for seu conceito fundamental, se a concessão for uma consequência ou conquista da luta. Em si a travessia é desnecessária e não tem expressão conceitual própria. Se, de imediato, se parte do princípio de que a dualidade é o ponto de partida e que o mundo é fragmentado, composto de facetas e etapas lineares e evolutivas, não se compreende a realidade tal como realmente é, não podendo esse tipo interpretação ser tributário do marxismo.

Em decorrência de um problema conceitual, o uso da expressão "travessia" serviu para compor um rol de justificativas para legitimar a profissionalização no ensino médio. Há outra falsa dicotomia: mercado de trabalho e mundo do trabalho, enfatizando que a profissionalização é um caminho legítimo para efetivar o "trabalho como princípio educativo". Desta dicotomia propõem-se a unidade, mas uma unidade fundada nos ditames da produção capitalista, negligenciando a luta imediata e radical com o sistema, ao assumir que é preciso partir dele para dar um passo à frente. A travessia busca a participação adaptativa às regras do jogo. De fato, são exigências concretas das quais se devem partir e que devem servir de parâmetro para as políticas educacionais. A questão, entretanto, deve ser a maneira adequada de se inserir nesse contexto sem ser apropriado e engolido por ele. Logo, partiu-se equivocadamente da *dualidade da categoria trabalho*, consequentemente, também da sociedade, configurando uma dialética domesticada em que da concessão mútua se alcança a síntese, ou seja, para contrapor-se à tese, integrou-se a ela. A compreensão simplificada a-histórica da dialética (da fórmula tese, antítese e síntese) fez deste pensamento igualmente uma concepção dualista, uma dialética dualista, deixando de ser dialética para tornar-se travessia, e a escola unitária para tornar-se "escola integrada". As próprias noções de "integrado" e "integração" são em si mesmas expressões que não podem dar o sentido complexo de unitariedade, apenas de justaposição, ratificando a concepção dualista de escola, educação e sociedade, evidenciando uma participação escolar e política harmoniosa e adaptativa.

> Nesse caso, cabe outro questionamento: pensar de forma coerente com o materialismo histórico-dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar arrancar do capital concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que, inicialmente, não seja na plenitude do conceito de politecnia para todos, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre formação intelectual, física e tecnológica sem, com isso, abandonar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra essas crianças, adolescentes e jovens? Não foi isso o que fizeram Marx e Engels em relação ao trabalho infantil na Inglaterra do século XIX? (MOURA, 2013, p. 715).

A travessia não compreende que no processo não há *a priori* possibilidades de concessões numa sociedade dividida em classes, já que a lógica que impera é outra, muito mais perversa que envolve poder e força. O que Marx em *Maquinaria e Grande*

Indústria tratou na questão do trabalho infantil foi uma análise meticulosa da realidade e sua denúncia à legislação inglesa, que ao regulamentar o trabalho infantil, permitia sua exploração em patamares capitalistas, não mais vinculados à outras formas de produção ou exploração como as realizadas pelas próprias famílias. A "concessão" foi um meio de dar continuidade ao trabalho infantil. No entanto, as melhores condições de vida e trabalho infantil conquistada pela legislação não são concessões da burguesia, mas uma conquista arrancada também à força pela luta dos operários. O que Marx percebeu foi o caráter contraditório da legislação inglesa que, ao mesmo tempo em que permitia a exploração capitalista, avançava no sentido de eliminar outras formas tradicionais de exploração da força de trabalho infantil, liberando-a para a indústria. Também não se pode sugerir que as concessões dos trabalhadores teria dado continuidade à exploração do trabalho infantil, embora os pais estivessem acostumados, dadas as precárias condições de vida, a empregar seus próprios filhos nessa degradação humana. A concessão também nunca é o resultado imediato e momentâneo do embate, é *na verdade, o resultado histórico de uma luta e não uma tática da luta*. Marx não concorda com a manutenção do trabalho infantil capitalista, apenas reconhece que o trabalho produtivo, não aos moldes capitalista, é um meio de elevar a educação a outros patamares. Nenhuma educação pode estar atrelada a exploração do trabalho infantil com a desculpa de ser necessária para se avançar nos objetivos socialistas. Do contrário, seria assumir o direito à exploração (mesmo provisória, sem saber por quanto tempo), segundo a tese do "quanto pior melhor", isto é, aceitar a escravidão como parte da libertação. É claro que para ser livre não se pode ser escravo e para se libertar é preciso estar nessa condição, entretanto, a escravidão não é fator de libertação, ou seja, não se resolve o problema da dualidade escolar com a unidade e junção.

A dualidade conceitual (abstrata) como ponto de partida torna-se a finalidade primordial a ser combatida na travessia. Por outro lado, tal dualidade não tem expressão concreta na realidade, senão de forma empírica expressa na dualidade escolar em nível individual e pessoal. O objetivo de alcançar o socialismo se distancia cada vez mais quando não se compreende a própria sociedade capitalista em sua totalidade ou quando a entende como totalidade composta de partes integrantes, didaticamente justapostas. A essência da sociedade e suas múltiplas determinações, a dialética entre identidade e diversidade, perdem o sentido da "liga" enquanto as relações sociais que a permeiam, aquilo que une contraditoriamente o todo e que dá o sentido ao movimento contraditório, assumem importância secundária. Uma das consequências é a educação escolar se elevar a campo privilegiado da transformação social. A supressão da dualidade escolar pela integração da escola profissional com a do ensino médio é a saída sugerida pela travessia, na denominação de educação integrada. Daí se conclui que não há unitariedade, mas justamente o contrário, a manutenção da dualidade de classes sociais, pois com a junção de ensino médio com ensino profissional se faz apenas uma precária unidade. O "único"

e “unidade” não são opostos de “duo” e “dualidade”, ou seja, acredita-se que se resolve o problema da dualidade com unidade. A solução da dualidade entre ensino médio e ensino profissional se daria com o ensino integrado, como se a transformação social se desse com a integração entre classe burguesa e classe operária. O que transparece é a ideia subtendida de “harmonia” e “equilíbrio” como conceitos e leis do movimento histórico. Assim, ao se partir de uma mera ilusão, o desfecho não pode deixar de ser também outra ilusão. Essa concepção antinômica de “partes” e relações entre “partes” forma uma concepção de “dialética conceitual” que apenas na lógica formal parece coerente e verdadeira.

> A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 45).

Algumas contradições: a integração é considerada uma *necessidade conjuntural (social e histórica),* todavia, não se revela efetivamente essa própria necessidade conjuntural, social e histórica, que se mostra um problema incognoscível. Do mesmo modo, em seguida, a *possibilidade de integração* é, nessa visão, a *determinação concreta*, a *condição necessária* para o *ensino politécnico*. Não há dúvida de que a integração é uma possibilidade, na medida em que a legislação escolar a permite; entretanto, o entendimento de *determinação concreta* é reduzido a uma análise conjuntural, momentânea, de um governo e suas leis educacionais, mas não necessariamente, do ponto de vista social e histórico, permanecendo ainda um problema incognoscível. E se o objetivo é o ensino politécnico, então realmente houve uma determinação concreta, e a finalidade proposta foi satisfeita; mas se o ensino politécnico é apenas um processo mediador de um propósito maior, do mesmo modo não é possível afirmar que a possibilidade de integração seja uma determinação concreta. A determinação concreta precisa estar associada a um complemento sobre onde se deseja chegar partindo-se de uma realidade real. O pressuposto implícito é que o ensino é a finalidade última, um fim em si mesmo; mas dado que a pauta é o fim da dualidade de classes, a própria tarefa torna-se dualista, com dois rumos e objetivos, pois não se sabe exatamente se a “formação integral do ser humano” é travessia ou finalidade da travessia; ou seja, se essa formação vai promover a superação da dualidade escolar ou se a superação da dualidade de classes vai superar a dualidade escolar. Se a formação integral leva à superação da dualidade educacional, como a dualidade educacional vai ser superada pela superação da dualidade de classes? A dificuldade de interpretação não está necessariamente no jogo de palavras, mas justamente em não explicitar a realização da supressão das classes sociais. A travessia se alinha, de um lado, ao projeto de profissionalização da educação brasileira, especialmente, do ensino médio, de outro,

diretamente, aos condicionantes da produção capitalista, sem nenhuma proposição efetiva sobre a superação dessa realidade por este caminho, o que abre possibilidades para diversas depravações, inclusive, para a destruição de um sério ensino profissional.

Cabe assinalar ainda que o foco da travessia é o ensino médio e não a educação geral em si; nos outros níveis educacionais o trabalho realmente está livre para assumir o princípio educativo, sem o estorvo do discurso da dualidade escolar e sem a necessidade de unificar as formações gerais e específicas. Entre as várias finalidades que não mais o socialismo, destaca-se, por exemplo, a própria formação como finalidade em si mesma: "travessia para a formação humana integral", "travessia para uma nova realidade", "travessia para a organização da educação brasileira". Após indefinidas as finalidades últimas (não mais o socialismo), o termo travessia perde sentido e importância histórica alinhada ao socialismo. O simples deslocamento dos objetivos do mercado de trabalho para as necessidades do trabalhador é uma conta de soma zero, pois não há nenhuma diferença substantiva entre ambos, já que estão ligados a um mesmo sistema. Ou seja, o sujeito é definido por sua condição de força de trabalho, pela sua condição de produtor de mais-valor, independentemente da formação. O que se coloca é a possibilidade da formação omnilateral assumir a responsabilidade pela transformação da própria condição pessoal do trabalhador, consequentemente, da transformação social. Ainda que possível (dialeticamente), a consequência é o homem supostamente (omnilateral) conviver com um modo de produção que não apenas o explora como conserva sua alienação (inclusive, intelectual), em função da atual divisão social e técnica do trabalho, articulada com essa finalidade; como se diz, se o homem plenamente desenvolvido (omnilateral) for apenas uma situação a ser resolvida numa sociedade futura, então, teoricamente, também não faria sentido falar em formação omnilateral no capitalismo e, portanto, nem de travessia. É preciso que se defina antes de tudo o que significa a educação integrada possuir o gérmen da educação do futuro. No fundo, o discurso da travessia não consegue dar conta das contradições inerentes ao capitalismo, sem se mesclar a ele; há um problema a ser resolvido entre a contradição e a dialética. A educação integrada deslocada da realidade da produção moderna e da análise das determinações históricas concretas, não vislumbra a complexidade do sentido de escola unitária na sociedade capitalista. Segundo Moura, "Não obstante, tal qual Marx e Engels se referem à politecnia em seu sentido pleno como uma perspectiva educacional futura, Gramsci também considera a escola unitária dessa forma" (MOURA, 2013, p. 712-713).

O sentido que se atribui ao termo "contradição" também sofre com a mesma deturpação inicial da concepção de mundo dualista. A contradição não é uma brecha, uma porta semiaberta, portanto, uma possibilidade de que os revolucionários se aproveitam para construir a antítese. A contradição é uma síntese provisória, um devir permanente e representa a trinca aberta com sangue pela luta de classes. A contradição inerente ao próprio modo de produção gera continuamente seus próprios coveiros; entretanto,

a existência da contradição é independente da luta de classes, embora seja fundada e latente com as classes sociais. O que reforça mais uma vez a necessidade de se assumir soldado perante a guerra, ciente de que o oponente é o seu oposto mortal e que a trégua não é nenhuma concessão para o oponente respirar, mas uma estratégia de sobrevivência mútua. Haveria de fato um dilema ético se realmente houvesse um embate e uma disputa no seio da travessia, se os ônus da participação no mercado de trabalho elevassem as perspectivas de vitória no combate ou na guerra. Sendo assim, a travessia não é um momento diferenciado ou especial do processo dialético, como se a dialética necessitasse de uma bengala da transformação social. O movimento histórico realiza-se apenas e tão somente com um percurso histórico concreto, inserido num contexto específico, em certas condições históricas, mediada pela ação dos sujeitos históricos. A teoria da travessia é desnecessária à dialética e satisfaz interesses conciliatórios momentâneos.

SEGUNDA PARTE – A TRAVESSIA NA DIALÉTICA

A dialética em Gramsci é o conhecimento do devir e das leis do movimento histórico, que não se confunde com a previsibilidade deste devir. A dialética não é um capítulo da lógica formal, é, ao contrário, uma lógica própria, oriunda da filosofia da práxis, uma filosofia integral e original, que, em vez de negar, se apropria da lógica formal, como parte inerente da dialética. É, portanto, uma teoria do conhecimento e da ação humana, uma "técnica" do pensar e do agir. O que significa que também a técnica do pensar da dialética, portanto, da própria filosofia da práxis deve assumir a responsabilidade na criação de uma visão de mundo sobre a realidade, tal como a matemática e as ciências naturais contribuíram para abrir caminho para a revolução científica e tecnológica na modernidade; portanto, a dialética é uma revolução social na criação de "programas didáticos" capazes de alavancar as relações entre homem e natureza e não ficar apenas a reboque daquelas ciências, que se baseiam na lógica formal, ou das diretrizes do modo de produção capitalista. Por isso, outro aspecto da dialética é sua relação íntima não apenas com a história, mas também com a natureza. As ciências naturais que concebem a realidade pela lógica formal não se dão conta, completamente, de que a relação da ciência com a natureza é de ordem histórica e que a visão de mundo da ciência interfere diretamente na visão de mundo natural e, dialeticamente, na visão de mundo humana sobre a natureza e na relação homem e natureza. O ensino técnico e tecnológico, formalizado pela profissionalização, ainda demasiadamente restrita à lógica formal e à ciência natural, tem limites intransponíveis enquanto não se apropriar da técnica de pensar da dialética sobre o homem e a natureza. Por isso, em Gramsci, "a unidade é dada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção)" (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, miscelâneos, p. 237).

A questão é que "... após as inovações trazidas pela filosofia da práxis, permanece a velha filosofia, entre outras coisas, a *lógica formal*" (GRAMSCI, 2011a, p. 180), que

insiste nas interpretações idealistas e abstratas, que apartam a realidade da interpretação dela e criam idealmente mecanismos de interpretação e ação, que não condizem com as condições concretas da realidade. O principal ponto da unitariedade e da escola unitária é a coerência entre pensamento e realização, entre teoria e prática. É unitária não apenas a escola em si, que é única para todos, mas a concepção político-pedagógica que a permeia. Uma filosofia da lógica formal tende a criar um fosso entre a escola e o mundo ou associar a escola a certa concepção de mundo, compatíveis apenas com as filosofias idealistas e positivistas. Se a dialética é destrinchada em suas partes integrantes com propósito didático, tal como a realizada com a categoria "trabalho" em "trabalho, ciência, tecnologia e cultura", ela deve guardar a unidade inseparável, o nexo que liga as partes do conjunto e afirmar a preponderância da categoria trabalho. Tais reduções ou simplificações didáticas tendem a facilitar o entendimento, mas tendem igualmente a perder a riqueza do conceito.

Em Gramsci, a dialética (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 143) somente faz sentido com a filosofia da práxis que inaugura uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento e na medida em que absorve e supera as filosofias idealistas (Hegel) e os materialismos tradicionais (Feuerbach), tornando-se uma filosofia integral e original. "Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa" (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 11, p. 143), ou seja, a filosofia da práxis elabora e inaugura uma dialética própria. Assim, qualquer forma de pensar a dialética ou uma suposta travessia não pode esquecer que ela está inserida num quadro teórico-metodológico do materialismo histórico e a consequência imediata é considerar que a dialética não pode ser esquematizada didaticamente ou impressa em manuais, pois é expressão e acompanha o ininterrupto movimento da própria história. Assim, a dialética está fundamentada na filosofia da práxis como "metodologia geral da história".

A dialética dos distintos na filosofia crociana é um meio de resolver conflitos e diferenças e se relaciona com os pares, os iguais, na esfera de atuação política. Na dialética há conflitos, mas nem todo ato conflituoso é antagônico. A política trata dos diversos interesses sociais, conflituosos e antagônicos, mas não é capaz de resolver, em absoluto, todas as situações no âmbito político governamental. A esfera da política, propriamente dita, é mais ampla e se realiza junto ao movimento histórico. A questão é que a simples participação na democracia burguesa não oferece gratuitamente espaço para a luta de classes, portanto, não permitindo a realização plena da dialética. Com isso, não se quer dizer que não seja possível fazer a luta essencial junto ao Estado, mas justamente o contrário, que se pode forçá-lo para arrancar as possibilidades reais de realização histórica; assim, do contrário do se imagina, deve-se apropriar-se dele para superar uma situação e criar as brechas históricas, e não simplesmente partir de suas concessões.

> Esta é uma exemplificação [oposição entre Cavour e Mazzini] do problema teórico de como devia ser compreendida a dialética, problema apresentado na *Miséria da Filosofia*: nem Proudhon, nem Mazzini compreenderam que cada membro da oposição dialética deve procurar ser integralmente, ele mesmo, e lançar na luta todos os seus "recursos" políticos e morais, e que só assim se consegue uma superação real. Dir-se-á que não compreenderam isso nem Gioberti, nem os teóricos da revolução passiva e da "revolução-restauração", mas a questão se modifica: neles, a "incompreensão" teórica era a expressão prática das necessidades da "tese" de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar "superar", isto é, na oposição dialética somente, a tese desenvolve, na realidade, todas as suas possibilidades de luta, até capturar os supostos representantes da antítese: exatamente nisso consiste a revolução passiva ou revolução-restauração (GRAMSCI, 2011c, Caderno 25, miscelâneos, p. 318).

Dir-se-á que a antítese deve ser criada em "parceria", vinculada à tese, para se fazer oposição, já que interligada a ela, mas, na verdade, sua gênese ocorre em função de outros interesses, não se encontra no âmbito da tese. Somente depois é possível medir forças com a tese. A antítese não é criada/oferecida pela tese. Há uma confusão no entendimento de que se deve partir do contexto e das condições historicamente dadas para a realização histórica. O que é verdadeiro, desde que se considere a relação entre a necessidade e a liberdade, e que a liberdade não se exclui da necessidade, mas é independente dela, caso contrário, há apenas conservação. A conciliação no caso é o que Gramsci chama de revolução-restauração. O que se desenvolve é a tese, criando uma antítese eclética cuja função é, ao "desenvolvê-la", fortalecer a sua unidade com a fragmentação e a dispersão do oponente.

A teoria da *travessia* não compreende o sentido exato do historicismo e se torna pura ideologia, negação de si mesma. As suas dificuldades são apresentadas, de um lado, pela mudança na postura teórica e política frente ao materialismo histórico, promovendo uma revisão das essências dos pressupostos teórico-metodológicos, frente às condições historicamente dadas; de outro, pela compreensão distorcida da dialética ou desconexa da filosofia da práxis como "metodologia geral da história". A postura conciliadora, de moderação, produz, na verdade, uma dialética dentro da ordem, que para inovar em alguns aspectos, precisa ceder em outros: "Nessa mediação inteiramente intelectualista, viva apenas no cérebro de poucos intelectuais de estatura menor [...] teóricos mais ou menos inconscientes [...] aparece a preocupação de ceder alguma coisa para não perder tudo" (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, miscelâneos, p. 450)". A dialética da filosofia da práxis é, ao contrário, uma forma completamente diferente cuja finalidade é a própria destruição do jogo. O que Gramsci coloca não é apenas a necessidade de conservação em si da totalidade, mas de manter também uma determinada conservação, em que se busca prever no percurso, o que especificamente deve ser conservado. Assim o problema não está na teleologia que supõe um objetivo a ser alcançado, mas na incapacidade de se fazer oposição radical diante a tese oposta, pois não se pode prever com segurança

o que durante a transformação deve ser conservado. Aquilo que é concedido não é propriamente na mesma medida aquilo que é conservado. A suposta previsibilidade cai por terra e sua medida depende justamente da radicalidade e efetividade como contraponto à tese. A concessão é estratégia para se esquivar da luta. Segundo Gramsci, "Na luta, "os golpes não são dados de comum acordo", e toda antítese deve necessariamente colocar-se como antagonista radical da tese, tendo mesmo o objetivo de destruí-la e substituí-la completamente" (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p.396).

Na dialética da filosofia da práxis, a história não é feita de concessões arbitrárias ou planejadas e a síntese não é um meio termo, um ponto de equilíbrio em que os sujeitos se apresentam no comércio. A síntese é o resultado da dialética, não pode ser negociada como uma meta predeterminada, como um fim a ser alcançado. Um dos pressupostos da travessia é aproveitar-se das oportunidades como espaço privilegiado, porque doado ou facilitado, em que é possível conquistar avanços aparentemente imediatos e próximos, ajustados às possibilidades (medida) ditadas pelo Estado e pelo mercado de trabalho. O meio termo (brecha, justo meio) acaba sendo aceito pela antítese como processo dialético. A definição do caráter progressista está prevista apenas no avanço em direção à finalidade última concebida pela antítese; ou seja, o ecletismo não é a lógica do processo dialético em que as somas das partes devem compor a totalidade em síntese. O caráter de oposição antagônica impede qualquer tipo de previsão no processo. A arte do político de "ampla perspectiva para o futuro" corresponde à arte de compreender bem a própria história, de chocar-se por seu programa "extremo"" (GRAMSCI, 2011c, Caderno 25, miscelâneos, p. 331).

A postura do "meio justo", como diz Gramsci, tende a enfraquecer a antítese e, em vez de combater, salva um organismo doente. A antítese deve assumir-se conforme sua natureza, ou seja, como "antagonista radical da tese", cujo objetivo não pode ser outro senão a destruição dela. As atitudes reformistas, para realizar a moderação, negligenciam as finalidades de sua própria ação, omitem-se quanto à sua essência e não reconhecem mais a tese como alvo. Pelo contrário, sem o objetivo político definido (socialismo), toma a travessia (mediação, processo, caminho), por si mesma, como finalidade. A síntese preconcebida como meta deixa de existir e não se sabe mais o que é meio ou fim e nem o que liga um a outro. Sobre a afirmação de Bernstein de que o movimento é tudo e o objetivo final não é nada, Gramsci se questiona: "É possível manter vivo e eficiente um movimento sem a perspectiva de fins imediatos e mediatos?" (GRAMSCI, 2011b, Cadernos 16, p. 75).

> O erro filosófico (de origem prática!) desta concepção [revolução-restauração] consiste no seguinte: pressupõe-se "mecanicamente" que, no processo dialético, a tese deva ser "conservada" pela antítese a fim de não destruir o próprio processo, o qual, portanto, é "previsto", como uma repetição ao infinito, mecânica e arbitrariamente prefixada. Na realidade, trata-se de um dos modos de "enquadrar o mundo", de uma das tantas formas de racionalismo anti-historicista. A concepção hegeliana, mesmo em sua forma especulativa, não

> permite tais enquadramentos e limitações mutiladoras, mesmo sem com isso dar lugar a formas de irracionalismo e de arbitrariedade, tais como as contidas na concepção bergsoniana. Na história real, a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa estabelecer *a priori* o que será "conservado" da tese na síntese, sem que se possa "medir" *a priori* os golpes como em um ringue convencionalmente regulado. Que isto ocorra de fato, de resto, é uma questão de "política" imediata, já que, na história real, o processo dialético se fragmenta em inúmeros momentos parciais; o erro consiste em elevar a momento metodológico o que é pura imediaticidade, elevando, precisamente, a filosofia o que é apenas ideologia (GRAMSCI, 2011a, Cadernos 10, p. 292).

A síntese, portanto, é um momento de superação e não de manutenção, de junção de partes, de integração de coisas, de tipos de escolas ou modalidades de ensino como a educação integrada. O ecletismo é incompatível com a dialética. Situa-se mais no âmbito da conservação social e da concepção da revolução-restauração, em que o termo justo, como "*sociedade justa*", é mais apropriado à política imediata, dos assuntos cotidianos, jurídicos etc., de caráter secundário, mesmo que seja parte integrante e resultado do processo dialético geral. A contradição que caracteriza o processo dialético é reflexo direto das contradições sociais e históricas. Assim, qualquer travessia que não tenha como horizonte o movimento histórico concreto, não é expressão real da história, não realiza uma dialética (histórica).

A tese da travessia confia no caminho a percorrer e no lugar exato a se chegar porque imagina que o único caminho certo é por dentro, independentemente da rota, certo de que a caminhada por si mesma é a luta de classes. De tal forma que a conciliação e a harmonia criam um ambiente de consenso que impede até mesmo qualquer tipo de desacordo, forma racha interno no interior da própria antítese. Considerando, portanto, que a dialética é uma metodologia geral da história, apropriar-se dela e de sua filosofia, é se assumir efetivamente como sujeito histórico, consciente da complexidade da tarefa revolucionária. As instituições e as organizações proletárias fazem parte do processo dialético, e a tática do atravessamento deve reconhecer com exatidão analítica as condições históricas, objetivas e concretas, para saber quais as reais possibilidades da práxis revolucionária em determinados contextos históricos e arranjos políticos e escolher com maior perspicácia os meios e as armas mais adequados para a luta.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTO BASE. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília, SETEC, dezembro de 2007. (Textos de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto no 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07, SEAD/MEC, Maio/junho de 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 5ª Ed., Vol. 1, 2011a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 3ª Ed., Vol. 4, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2ª Ed., Vol. 5, 2011c.

MOURA, Dante H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCA VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

G

I

J

L

M

P

Q

R

S

T

U

V

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021